

Coord.

Xosé Manuel Cid, Sofía Riveiro, M. Victoria Carrera,
Montserrat Castro, Xesús Rodríguez, Alberto Fernández-Sanmamed,
Antía Cid, Patricia Alonso e Francisco Candia



**EDUCACION
SOCIAL
ESCOLA**

Unha análise da última década (2006-2016)

Coord.

Xosé Manuel Cid, Sofía Riveiro, M. Victoria Carrera,
Montserrat Castro, Jesús Rodríguez, Alberto Fernández-Sanmamed, Antía
Cid, Patricia Alonso e Francisco Candia

Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016)

Ourense, CEESG/NEG
2018

Educación social e escola. Análise da última década (2006-2016).

Edts Cid Fernández, X. M. e outros/as. Editado por CEESG,
co apoio de diversas entidades académicas, científicas e profesionais.
Ourense, 2018. 816 paxs. Apoio da Exma Deputación de Ourense.

Deseño capa: Xiana Lastra

© Xosé Manuel Cid Fernández, Sofía Riveiro Olveira, M^a Victoria Carrera Fernández, M^a Montserrat Castro Rodríguez, Jesús Rodríguez Rodríguez, Alberto Fernández de Sanmamed Santos, Antía Cid Rodríguez, Patricia Alonso Ruído e Francisco José Candia Durán

Supervisión de textos en galego: Isabel Mociño e Ana Iglesias

Deseño e maquetación: Imprenta Deputación de Ourense

Impresión: Imprenta Deputación Provincial de Ourense

Edición: CEESG, NEG (Galicia), APTSES (Portugal), AEES SP (Brasil), SIPS

ISBN: 978-84-697-7024-5

Depósito legal: OU 18-2018

1^a edición, 2018

A reprodución ou difusión de calquera parte desta obra debe contar co consentemento dos editores ou do autor ou autora correspondente.

PRÓLOGO.....	11
I. EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA: REALIDADES POLO MUNDO ADIANTE	
<i>Profesión necesaria para una escuela inclusiva</i> Xavier Puig Santulària e Alberto Fernández Sanmamed.....	17
<i>El estado de la cuestión y la normativa en Extremadura</i> David Galán Carretero.....	51
<i>La Educación social en el sistema educativo, una mirada desde Castilla-La Mancha</i> Francisco J. Serrano Madrid.....	69
<i>La educación social en Andalucía</i> Manuel Vázquez Uceda.....	77
<i>O estado da cuestión e da normativa en Galicia. Un balance dos 10 últimos anos</i> Sofía Riveiro Olveira.....	81
<i>Professoras/es e Educadoras/es sociais em busca do sucesso educativo: uma experiência de uma escola pública no âmbito do Programa TEIP</i> Daniela Gonçalves.....	93
<i>Mediação socioeducativa: os contributos do professor-tutor na escola. Estudo de caso no Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas</i> Berta Maria Rodrigues Morais César.....	103
<i>Uma escola, muitos coletivos: a importância da participação cidadã e de uma escola democrática.</i> Valéria Aroeira Garcia e Juliana Pedreschi Rodrigues.....	113
<i>Educação e participação democrática: O que se aprende nas escolas ocupadas</i> Alexandre Silva Virginio.....	123
<i>Educación social e escola en Alemaña</i> Carolina Borges Veloso.....	137

<i>La detección de necesidades de educadoras/os sociales en las escuelas exteriores: el caso de Casablanca - Marruecos</i>	
Fátima Braña Rey	155

II. ALGUNHAS EXPERIENCIAS EN GALICIA

<i>Planes de convivencia en los centros de secundaria</i>	
Vanessa Rodríguez González	165
<i>Os educadores sociais son necesarios na escola</i>	
Xosé Ramos Rodríguez	181
<i>Educación en valores: A Senda da Convivencia. IES Carlos Casares de Viana do Bolo</i>	
Susana Fernández Vázquez e Ovidio Villar Marcos	185
<i>Promociona. Por el éxito escolar de la comunidad gitana</i>	
Aurora Álvarez Fernández	191
<i>El Programa Aleida de lucha contra el fracaso escolar en contextos de riesgo de exclusión. Análisis particular de mejora de competencias de los participantes en el programa y propuestas de futuro</i>	
Carlos Rosón Varela, Manuel Noya Alvarez, Ana Martínez Fernández e Malaika Cousillas Figueiras	201
<i>Técnicas Activas en Coeducación e Prevención da Violencia de Xénero: Atalaia Social</i>	
Noelia Darriba García e Iria García Martínez	225
<i>Fracaso escolar e formación para o emprego. O papel da educación social</i>	
Deibe Fernández-Simo e Xosé Manuel Cid Fernández	233
<i>A educación social e Centros Quérote +: proposta de intervención sobre educación sexual nas escolas</i>	
Millán Brea Castro	241

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO: CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

<i>Que hai sobre Educación Social e Escola nos Graos de Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Social na Universidade de Vigo?</i>	
Xosé Manuel Cid Fernández e Pino Díaz Pereira	249
<i>¿Qué hay de Escuela y de Educación Social en la Formación Inicial Universitaria de los Educadores/as?: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela</i>	
Elena Fernández Rey e Cristina Ceinos Sanz	261

<i>A formación inicial universitaria e as súas contribucións ao encontro entre profesorado e educadoras/es sociais na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña</i>	
Rosa María Méndez García; M ^a Cristina Naya Riveiro; Laura Cruz López . . .	277
<i>O binomio educación social-escola na Facultade de Formación do Profesorado (Campus Terra, USC)</i>	
Francisco Xosé Candia Durán	293
<i>A propósito de la formación inicial universitaria en educación social: una apuesta por la acción socioeducativa en la escuela</i>	
Miquel Castillo Carbonell e Eva Bretones Peregrina	301
<i>La escuela en la formación inicial de los/as educadores/as sociales: comunidades de Galicia y Extremadura</i>	
María Dapía Conde e María Reyes Fernández González	309
<i>A escola nos Traballos de Fin de Grao de Educación Social na Universidade de Vigo</i>	
María Dapía Conde e Fátima Braña Rey	329

IV. AXENTES EDUCATIVOS, EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA

<i>A incorporación de educadoras e educadores sociais aos centros escolares: revisión bibliográfica e proposta de desenvolvemento na realidade galega</i>	
Raquel López Fernández	347
<i>A Educación Social na integración académica da infancia e da adolescencia con expediente no sistema de protección de menores</i>	
Deibe Fernández-Simo e Xosé Manuel Cid Fernández	361
<i>Ponte... nas ondas! Un innovador axente educativo e de socialización</i>	
Raquel Rey Vilas e Xosé Manuel Cid Fernández	369
<i>A escola non foi feita para todos os sectores da infancia. Reflexións e propostas de profesionais da educación social</i>	
Raquel Prada Leal e Xosé Manuel Cid Fernández	381
<i>Actividades socioeducativas asistidas con animais dentro dun contexto educativo. Experiencia nun centro de menores</i>	
Alba María Ojea Cid	399
<i>Educación social para prevenir y/o erradicar el sedentarismo en las escuelas. Revisión teórica</i>	
Laura Ruiz Soriano	417
<i>A necesidade das/os profesionais da educación social nas Casas de acollida de atención a vítimas de violencia de xénero</i>	
Noelia Bargiela Romero e Yolanda Rodríguez Castro	425

<i>Implicación de la familia ante el uso académico de las tabletas en la etapa de educación primaria</i>	
Cristina Sánchez-Martínez e María Carmen Ricoy Lorenzo	437
<i>Deconstrucción da identidade masculina tradicional en contextos formativos. O papel da educación social</i>	
Rubén Torres Campelo, María José Méndez Lois e Aixa Permuy Martínez . . .	453
<i>Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva</i>	
Erika González García e Nazaret Martínez Heredia	467
<i>Educación sexual y educación social en la escuela</i>	
Patricia Alonso Ruido e Yolanda Rodríguez Castro	481
<i>¿Qué tiene que decir la educación social sobre el racismo en las aulas y las escuelas? Sobre la utilización del “storytelling” como estrategia de actuación en educación social</i>	
Jesús Fernando Campos Gómez	493
<i>El uso de los centros educativos para actividades de ocio infanto-juveniles fuera del período académico</i>	
Arantzazu Mosquera	507
<i>La educación social: alternativa ante la problemática del absentismo</i>	
Nazaret Martínez Heredia e Erika González García	513

V. ÁREAS EMERXENTES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA NA ESCOLA

<i>Igualdade como motor educativo de cambio</i>	
Noelia Darriba García	525
<i>Familias de todos los colores: un análisis de las actitudes hacia la diversidad sexual en niñas y niños de educación infantil</i>	
Nuria Álvarez Rodríguez, María Victoria Carrera Fernández e Xosé Manuel Cid Fernández	535
<i>Educación social na escola: experiencias prácticas</i>	
Iria García Martínez (AtalaiA.social)	549
<i>Comunidades de Aprendizaje y la Prevención de la Violencia de Género: influencia de las actuaciones educativas de éxito</i>	
Iker de Luz Colás	555
<i>Érase una vez... el cuento como agente de socialización diferencial de género</i>	
Maira Díaz Armesto e María Victoria Carrera Fernández.	575
<i>Da transfobia á trans-inclusión: relatos autobiográficos que trans-forman o mundo</i>	
Lucía González Castro e María Victoria Carrera Fernández.	591

<i>Heterosexismo, mitos del amor romántico y violencia en las relaciones de pareja en adolescentes a través de las redes sociales: el papel de la educación social</i>	
María Rita Carreira Buján e María Victoria Carrera Fernández	607
<i>Coeducación e normalización da homosexualidade a partir da literatura infantil</i>	
Rocío García Pedreira e Verónica Pousada Pardo	623
<i>Enfrontarse aos conflitos a través da literatura xuvenil: unha selección da última década</i>	
Isabel Mociño González	637

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

<i>Competencias e formación continua dos orientadores e docentes de secundaria con respecto ao Síndrome de TEA</i>	
Antía Cid Rodríguez e Daniela Gonçalves.	653
<i>Os elementos da cultura galega como vehículo de aprendizaxe</i>	
Rafael José Adalid Rodríguez.	669
<i>Teatro e Educación Social. Algunhas confluencias explícitas</i>	
Manuel F. Vieites García	673
<i>El rol de los medios de comunicación comunitarios como herramientas de inclusión social y educación mediática. El caso de la emisora CUAC FM en A Coruña</i>	
Isabel Lema Blanco.	693
<i>La trata de mujeres con fines de explotación sexual: el papel de la educación social y la escuela</i>	
Rosana Martínez Román e Yolanda Rodríguez Castro.	709
<i>Adolescentes y prácticas de riesgo a través de las TICS</i>	
Patricia Alonso Ruido, Yolanda Rodríguez Castro e María Lameiras Fernández.	725
<i>Piropos afagadores ou práctica que mantén os estereotipos de xénero?</i>	
Raquel Lois Gómez e María Lameiras Fernández	739
<i>Amor e violencia: unha perigosa relación nas parellas adolescentes</i>	
Belén Martínez Cuquejo e Yolanda Rodríguez Castro	753

PÓSTERS

<i>Teleclubs en Galicia (1964-1978) como centros sociais e culturais. Vixencia, local escola e mestres/as implicados/as</i>	
Juan José García Rodicio.	769

<i>Justificación de la presencia de educadores sociales en los centros educativos: una revisión bibliográfica</i>	
Ana María Amigo	773
<i>As Comunidades Discursivas aplicadas ás Políticas Educativas Actuais.</i>	
María Eugenia Díaz Caneiro	783
<i>A perspectiva sociocomunitaria, unha necesidade na formación inicial dos mestres/as de Educación Primaria en Galicia0</i>	
Eva Garea Mato e Carmen Morán de Castro	805
<i>Un punto e seguido na actuación dos colectivos profesionais de educadores e educadoras.</i>	
Monica Serrano, Presidenta do CEESG. Mariló Candedo. Presidenta de Nova Escola Galega	809

PRÓLOGO

Hai 10 anos Nova Escola Galega e o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia organizabamos as II Xornadas “EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA”, eran continuación daquelas realizadas, non moito tempo atrás, co título a xeito de pregunta “A Escola, punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?”. Xa naqueles encontros quedaba claro a importante función que as Educadoras e Educadores Sociais poden, e deben, desempeñar no ámbito escolar. A reflexión en común de profesionais da Educación Social e do Profesorado coincidía na necesidade de mellora do sistema educativo e que o “plus” da incorporación de novos perfís profesionais facilitaría, sen dúbida, a mellora da calidade das intervencións e posibilitaría dar respostas a algunhas das demandas que se lle fan á Escola.

Durante este período a figura profesional da Educación Social e o seu papel neste ámbito ten avanzado moito, tanto no referido a experiencias profesionais, leis e programas, así como en estudos e traballos realizados sobre o tema. A incorporación, en distintos territorios, dentro das propias equipas escolares cos datos obtidos, posibilitounos unha avaliación sistemática e fiable da experiencia. Por outra banda, noutras comunidades, con diferente intensidade, teñen posto en marcha formacións, aprobado leis ou están a incorporar ás/aos educadoras/es de xeito externo, o cal amplía ese grao de información sobre a repercusión que está a ter o noso traballo.

As condicións socioculturais e económicas nas que estamos inmersos fortalece a idea, aínda máis se cabe, da necesaria presenza desta figura profesional como axente que potencie a prevención, o seguimento e control do absentismo escolar, a dinamización e participación familiar e comunitaria, a educación para a convivencia, a resolución de conflitos, a educación en valores, o desenvolvemento de programas de intelixencia emocional e a competencia social.

Estes retos fan que dende o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais e Nova Escola Galega, coa imprescindible colaboración das Facultades de Educación galegas que imparten Educación Social e Formación para o Profesorado, continuemos incidindo na busca de sinerxías e apoios que confirmen a importancia, eficacia e necesidade do noso labor no ámbito escolar.

A demanda da sociedade de respostas eficientes no eido educativo nun momento de cambio e reformas, levounos a apostar por dar un paso máis, a facer un evento de máxima relevancia e repercusión que nos permitise debater sobre a situación actual, coñecer os últimos avances, concretar propostas e tamén incidir nas Administracións Autonómica e Local e na sociedade en xeral. Con este propósito nace o Congreso do que se deriva este libro.

Para iso o primeiro foi buscar a implicación de todos os colectivos involucrados. Temos que recoñecer que esta parte foi doada, dende moitos ámbitos coincidíase na relevancia de continuar traballando no tema. Especialmente destacable é a afinidade atopada co profesorado, as e os profesionais cos que temos que establecer as estratexias necesarias para que a incorporación dos e das profesionais da Educación Social sexa un paso relevante que implique unha mellora significativa nas intervencións educativas. Non se trata de introducir un perfil máis, o obxectivo é a mellora das decisións que se teñen que adoptar no sistema educativo. E como non, a implicación da sociedade civil, das ANPAS, das diferentes asociacións, que ven as carencias e deficiencias do sistema e que cren na busca de novas vías que fagan da Escola un espazo de aprendizaxe, crecemento e desenvolvemento individual e colectivo efectivo e eficaz.

Con esta aposta clara decidímonos a organizar un congreso que nos proporcionase unha visión global e internacional do que está acontecendo e das accións que poderían encamiñarse, que posibilitase o establecemento das canles de comunicación, de exposición de experiencias, de reflexión e aprendizaxe dende perspectivas e contornos moi diferentes.

O I CONGRESO INTERNACIONAL e III XORNADAS DE EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA celebráronse en Ourense o 30 de setembro e o 1 de outubro do pasado ano. A proba do interese e a importancia da Educación Social no ámbito escolar veu avalada pola recepción de máis de 50 comunicacións de moi diversa e ampla temática, remarcando todas elas a necesaria función que xa están a desenvolver os Educadores e Educadoras Sociais e, sobre todo, as potencialidades que xorden da colaboración co Profesorado e Equipas Docentes. Temos que destacar o amplo perfil profesional das persoas que presentaron comunicacións, profesorado de distin-

tas etapas, educadores e educadoras, equipos interdisciplinares, estudantes e profesorado universitario etc.

Neste Congreso puidemos saber das experiencias que se están a levar a cabo en Galiza e no resto do Estado e tamén a nivel internacional. Fomos coñecedores das realidades coas que se atopan as diferentes entidades relacionadas cos centros, os alumnos e alumnas con necesidades educativas específicas de apoio educativo, os colectivos máis desfavorecidos, é dicir, coas necesidades que ten o sistema educativo galego e do resto do Estado Español. O evento completouse coa realización de diversos obradoiros e a presentación de Pósters que incidiron no xeito práctico da colaboración entre os diferentes axentes.

Este Congreso non sería posible sen a contribución desinteresada de moitas persoas e colectivos que decidiron sumarse a este ilusionante obxectivo.

O Comité Científico estivo composto por Artur Parcerisa, Carmen Morán, Daniela Goncalves, David Galán, Eusebio Nájera, Fernando López, Fran Serrano, Javier Rouco, José Antonio Caride, José Ramón González de Rueda, Juliana Pedreschi, Laura Cruz, Lola Sanz, Maite Sio, Mariló Candedo, Mónica Serrano, Sara Serrate, Xavier Ucar, Xesús Ferreiro e Xosé Fernández; a Secretaría Técnica, por Antía Cid, Patricia Alonso, Raquel López, Lorena Varela e Sara Molinos; e as e os Voluntarios e Voluntarias estudantes de Educación Social da Facultade de Ourense.

En canto ás entidades organizadoras contamos con Nova Escola Galega, Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, Sociedade Iberoamericana de Pedagogía Social, Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña, Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo e, con especial relevancia, a Facultade de Ciencias da Educación de Ourense que nos acolleu con tanto agarimo e que nos facilitou espazos e recursos. Todas elas traballaron arreo por facer deste un evento de máxima calidade.

E xa por último, as entidades colaboradoras, Xunta de Galicia, Concello de Ourense, Liceo de Ourense, con singular mención á Deputación de Ourense que se implicou de xeito significativo en todo o Congreso.

Máis de 100 persoas compartindo e debatendo, buscando sumar esforzos cara a un obxectivo común: a incorporación da figura da Educadora e o Educador Social no Sistema Educativo, como axente indispensable, dá certeza da importancia do evento.

Subliñar que as valoracións dos e das participantes, foron do máis positivo, tanto no referido aos aspectos organizativos e programa como, e moi especialmente, ás e aos poñentes e ás súas exposicións e contidos de comunicacións.

Froito deste I CONGRESO, das reflexións, materiais elaborados e das conclusións ás que chegamos, é o libro que o lector ten nas súas mans. Este compendio organízase en seis bloques temáticos. En primeiro lugar, un bloque que aborda a panorámica da situación na que se encontra a relación Educación Social e Escola a nivel mundial. En segundo lugar, un percorrido pola situación e algunha das experiencias que se están a levar a cabo en Galiza. No terceiro bloque, a conxuntura da formación inicial para a intervención das e dos Educadoras/es Sociais no Sistema Educativo, a visión dende a formación das e dos Educadores Sociais e as Mestras e Mestres na nosa Comunidade Autónoma. Xa en cuarto lugar, as achegas dos diferentes axentes educativos que interveñen na interacción entre a Escola e a Educación social. Continuaremos coas áreas emerxentes na intervención socioeducativa na Escola e nun sexto bloque no que imos abordar as diferentes estratexias para a dinamización das relacións entre a Educación Social e a Escola onde poderemos achegarnos a diferentes experiencias que relacionan ambos os mundos.

Todas estas achegas e reflexións lévannos a que, dende as entidades de representación do mundo do profesorado (Nova Escola Galega como movemento de renovación pedagóxica) e da Educación Social (Colexio de Educadoras e Educadores Sociais como organización que aglutina e representa á profesión), fagan unha análise a modo de epílogo do Congreso, e compartan neste exemplar as súas propostas de futuro.

Este libro quere por os relatorios, as intervencións e as comunicacións, de máxima calidade, a disposición de todas as persoas e institucións interesadas e implicadas en facer e defender un Sistema Educativo de calidade, que dea respostas ás demandas e que sexa xerador de oportunidades, crítico, transformador e inclusivo. Pensamos que o camiño para conseguilo non é outro que a colaboración entre Escola e Educación Social.

Ourense 2017

A Equipa de coordinación da obra

**I. EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA:
REALIDADES POLO MUNDO ADIANTE**

PROFESION NECESARIA PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Xavier Puig Santulària

Presidente del Consejo General de Colegios de Educadoras
y Educadores Sociales

Alberto Fernández de Sanmamed Santos

Presidente de Honor del CGCEES.

Resumen: El Consejo General lleva años impulsando la figura de la Educadora y el Educador Social dentro del sistema educativo. Este artículo pretende brevemente justificar esta presencia, dar una panorámica de la situación actual en el Estado Español y poner en valor el trabajo realizado por el propio Consejo y los diferentes colegios en la búsqueda de sinergias para impulsar esta labor.

Profesion necesaria para una escuela inclusiva

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (en adelante CGCEES) es una corporación de derecho público que representa los intereses de los Colegios profesionales y pretende ser altavoz de aquellos elementos compartidos por profesionales de la Educación Social y ser interlocutor institucional de la Educación Social y de sus profesionales.

Nuestra tradición organizativa, heredada de FEAPES (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales) y ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social), federaciones que agrupaban las asociaciones profesionales de educadoras y educadores sociales a lo largo de la historia, refleja el estilo de cómo se construye la profesión y como vertebramos el discurso institucional: nace de la praxis educativa del y de la profesional, que comparte con otros miembros del colectivo u otros colectivos, que sistematiza la reflexión y el análisis y que propone a sus estructuras de representación para que estas sean la cara institucional visible de la profesión.

Hoy día el Educador-a Social tiene a su alcance numerosos medios para participar y difundir ese conocimiento que genera a través de su práctica. Las redes sociales, las jornadas y congresos, los eventos sociales y culturales, el contacto con los ciudadanos y ciudadanas,... y todos estos espacios configuran una gran red de transferencia de conocimiento que evoluciona la Educación Social.

Una de las funciones del CGCEES es la de interconectar, coordinar saberes, experiencias, inquietudes, actuaciones de dichos profesionales y de sus organizaciones colegiales. En estos años se han conseguido hitos importantes: reconocimiento profesional, la creación de los colegios profesionales, la formación universitaria propia y la presencia en múltiples ámbitos educativos.

El debate de la presencia de la Educadora y el Educador Social en la escuela ha estado presente a lo largo de la historia de la Educación Social y en el Congreso “Educación Social e Escola” se pretende recoger la situación actual, la evolución de estos 10 años que va entre las anteriores jornadas y el congreso y los retos de los años futuros. Sigue habiendo un campo, del que todavía no conoce el límite de acción para seguir desarrollando la Educación Social y se hace camino al andar.

En 2016, seguimos planteándonos el por qué es importante la presencia de la Educadora y el Educador Social en la escuela y cuál es el estado de la cuestión. Podemos afirmar que si seguimos con este debate es porque la situación no es la deseada y los avances no son suficientes.

Una profesión necesaria en una escuela inclusiva

Partamos de la noción de Educación como Derecho para encontrar la necesidad de la figura profesional del Educador y Educadora social. Recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹, *la Educación es un derecho de toda persona, siendo su objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos(...)*. La Constitución Española² recoge este Derecho, afirmándose que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”*

¹ Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

² Artículo 27 de la Constitución Española

Poniendo el énfasis en los principios democráticos de convivencia y que la Educación promociona la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos y todas, podemos entender la Escuela como **la institución educativa que promueve la inclusión**. Según la UNESCO, la Inclusión *es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación*. En un sentido amplio, la inclusión promueve una Escuela formada por toda la comunidad educativa. Es la Escuela quien debe liderar, en un plano de igualdad, el proyecto de una educación inclusiva junto con el resto de actores de la comunidad educativa.

Nuevos actores para una comunidad educativa abierta

En una sociedad que avanza, la educación está en continua evolución y nos encontramos con:

- nuevos escenarios sociales y culturales
- nuevos contextos educativos,
- nuevos actores educativos

La escuela es un espacio de promoción social y cultural. ¿Qué tipo de Escuela queremos en un entorno cambiante a una velocidad que cualquier institución se ve desbordada?

Este no es un debate nuevo, educadores y educadoras sociales en contacto con el entorno escolar llevan más de una década hablando de la necesidad de incorporar otros actores para dar respuesta a nuevas necesidades. Como dicen los compañeros de Navarra en la revista RES³ **“Los Cambios sociales detectados dan lugar a la exigencia de nuevos perfiles profesionales**. *El centro escolar, comunidad educativa, es claro reflejo de la sociedad en la que vivimos, cambiante y en continua evolución. Debe adaptarse a la sociedad y a sus cambios, a sus inquietudes, preguntas y necesidades. Situaciones que se dan en la actualidad como las incorporaciones del colectivo de inmigrantes, las nuevas tendencias y modelos familiares, el avance vertiginoso de las tecnologías, convivencia con el consumo de sustancias, entre otros hechos, exigen que la escuela de respuestas socioeducativas a las problemáticas que surgen en el contexto escolar. Por lo que ésta debe dotarse de profesionales de lo social con un perfil educativo concreto: educadoras y educadores sociales”*

³ Mikel Arrikaberri, Mamen Caballero, Joseba Huarte, Conchi Tanco, Ana Biurrun, Yolanda Etayo, Silvia Urdániz. 2013. *“Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra”*. Revista RES. Núm 16

La Educación Social, una profesión necesaria en la Escuela

A través de la definición de Educación Social, llegaremos al encaje de la figura profesional en el contexto escolar. La definición asumida desde el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales establece que la Educación Social es 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 y la educadora social, posibilitando la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales y la promoción cultural y social.

Así definida, la Educación Social genera un movimiento entre los profesionales y la ciudadanía que la harán presente en cualquier entorno y contexto educativo.

Las aportaciones de la educación social a una escuela inclusiva, extraídas de la propuesta que hace el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña, hacen referencia a:

1. Aportaciones de la educación social a la pedagogía inclusiva

- Posibilita espacios educativos que dinamizan el tiempo no lectivo.
- Genera procesos reflexivos de aprendizaje y experimentación.
- Coordina recursos educativos y asegura la accesibilidad de todo el alumnado.
- Asume los procesos educativos como itinerarios individuales, entendiendo las particularidades de cada persona, evitando las metodologías uniformadoras.
- Introduce dinamismos y metodologías críticas que analizan las causas de las necesidades.
- Plantea su intervención desde el acompañamiento.
- Utiliza estrategias educativas que dan el protagonismo al sujeto y se centran en la discusión y el diálogo. Resuelve los conflictos con acuerdos y compromisos bilaterales.
- Promueve el trabajo cooperativo, en el que cada uno puede hacer aportaciones según sus competencias.

2. Los objetivos compartidos de la educación social con la escuela

- Ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal.
- Favorecer la integración social.
- Perseguir la autonomía de las personas.
- Potenciar la promoción cultural y social.
- Promover la comprensión del entorno, la capacidad de análisis de la realidad y el espíritu crítico.

- Establecer vínculos educativos que permitan al sujeto de la educación apropiarse de contenidos.
- Afrontar las desigualdades y la falta de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y el progreso sociocultural.

3. Competencias del perfil profesional del educador y de la educadora social

- Competencias relacionales y personales: hacen referencia a la creación de vínculos, a la obtención de la colaboración a partir de estrategias como el diagnóstico, la proximidad a las necesidades, el compromiso y la empatía.
- Competencias sociales comunicativas: para un trabajo desde la colaboración en un contexto interdisciplinar y de trabajo en equipo.
- Competencias organizativas: a partir de la capacidad de reflexión, definición de objetivos, planificación, estructuración y coordinación, el educador y la educadora social puede realizar actividades y procesos socioeducativos.
- Competencias del sistema: desde el conocimiento profundo del sistema educativo, escolar y comunitario para trabajar para la mejora y el desarrollo de los espacios de trabajo y de sus condiciones.
- Competencias de aprendizaje y desarrollo: capacidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos y habilidades para saberlo transformar en la práctica y que permitan una mejora sistemática y estratégica de las propias competencias.
- Competencias generadas por el ejercicio profesional: teóricas, metodológicas, conductuales, culturales y creativas.

El Libro blanco de la profesión docente⁴ documento que pese a que puede tener muchos aspectos discutibles sí que recomienda “*la integración en los Centros de profesionales muy cercanos a la docencia, pero que hasta ahora no tienen claro acomodo en la enseñanza formal: a) Educadores sociales.- La presencia de educadores sociales dentro de los centros de Primaria y Secundaria, puede redundar en el éxito educativo, sobre todo si se trata de Centros en entornos difíciles.*”

Continuando con las propuestas del Libro blanco, se reconoce que dicho éxito educativo se verá reforzado por las funciones que asumen los Educadores y Educadoras Sociales en la escuela:

- Función preventiva: en materia de hábitos saludables con niños y niñas, familias y comunidad educativa; en factores de riesgo para favorecer

⁴ Marina, J.A., Pellicer, C., Manso, J. (2015), *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*

situaciones educativas favorables; en situaciones de violencia de cualquier tipo; valoración y detección de necesidades educativas en situaciones de riesgo; en situaciones de absentismo escolar.

- Función mediadora: una figura mediadora en situaciones de conflicto escolar, extraescolar y familiar; elaboración, ejecución, implementación y evaluación del plan de convivencia de centro.

- Función educativa: intervención socioeducativa con el sujeto, el grupo y la familia; competente para la acción tutorial, orientación académica y profesional, oferta educativa fuera del horario lectivo; trabajo comunitario y participación social; trabajo con las familias; corresponsabilidad como miembro de la comunidad educativa; coordinación interprofesional de ámbitos de salud, servicios sociales, cultura,...

Situación actual en el Estado

El desarrollo de la figura del Educador y la Educadora social en las Comunidades autónomas es desigual. En las comunidades de Castilla La Mancha, Andalucía y Extremadura la normativa incluye a este profesional, incorporando esta figura en los centros educativos.

Extremadura

Es probablemente el proceso más conocido por ser el primero y significar un avance por la apuesta política de una comunidad autónoma. La Incorporación que se hace efectiva en el curso 2002/03 está regulada en el “Convenio Único” y en las “Instrucciones propias de la Consejería de Educación”. Las y los educadores sociales están integrados en los Departamentos de Orientación y en coordinación con la Jefatura de estudios y los tutores.

El educador social en los I.E.S. e I.E.S.O. de Extremadura es la persona especializada que, siguiendo las instrucciones del Equipo directivo y en coordinación con los distintos Órganos de Centro, especialmente Departamento de Orientación, Tutores y Departamento de Actividades Complementarias y extraescolares, participa en el diseño y ejecución de actuaciones encaminadas a favorecer la convivencia escolar, implicando a los distintos sectores de la Comunidad educativa y a ésta con el entorno social en el que está inmersa. Así mismo, se ocupa de detectar los factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables.

La Ley de Educación de Extremadura⁵ señala que “*los Educadores Sociales intervendrán en los centros públicos para contribuir a la educación integral del alumnado...*”.

⁵ Artículo 59.1, Ley 4/2001 de Educación de Extremadura

El 25 de octubre de 2002 se publicaron las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los Educadores Sociales en Centros de Educación Secundaria de la red pública dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

Más tarde se publicaron las Instrucciones⁶ de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura; allí se concretan las funciones del Educador Social, así como su ubicación en el centro.

Dichas Instrucciones señalan: “[...] *el Educador Social se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan [...] y colaborando asimismo en el desarrollo de las funciones del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares*”.

Además se concreta⁷ que: *Las funciones del Educador Social serán preferentemente:*

- *la detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas desfavorables,*
- *la mediación en conflictos escolares,*
- *la colaboración en la prevención y control del absentismo escolar,*
- *la participación en el desarrollo de habilidades sociales,*
- *la coordinación, del transporte escolar, supervisando la recepción y salida de los alumnos,*
- *atenderán a la prevención y, en su caso, a la atención de situaciones consecuencia de la violencia de género”.*

Finalmente, señala⁸ que “*el Educador Social podrá participar, con voz pero sin voto, en las sesiones de los órganos colegiados de gobierno de los centros [...] y formará parte como miembro de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar...*”.

⁶ Artículo 161, Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Junta de Extremadura

⁷ Artículos 162 y 163 Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Junta de Extremadura

⁸ Artículo 164 Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, Junta de Extremadura

Castilla-La Mancha

La Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha establece que se dotará a los centros que lo justifiquen suficientemente, previa demanda e informe favorable de la Inspección Educativa por la problemática de convivencia, de un educador social para que, actuando de forma coordinada con el tutor y el orientador, desarrolle tareas de mediación y control en colaboración con las familias y con otras instituciones. Asimismo, desarrollará medidas para asegurar la asistencia regular del alumnado a las clases, actuando en aquellas situaciones de alto riesgo con acciones positivas de control y prevención del absentismo escolar.

A partir del curso 2003/2004, se instaura la figura del Educador Social en el marco del Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria. Se encuadra como Funcionario dentro de la Escala Socio-sanitaria, Cuerpo Técnico (A2), Educador Social.

Las funciones del Educador Social en los centros educativos de Castilla-La Mancha son: funciones relacionadas con la gestión del centro, trabajo en las aulas de convivencia y las funciones relacionadas con el asesoramiento al equipo directivo, al profesorado y a las familias.

El Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla-la Mancha (CES-CLM), señala que a fecha de 6 de junio de 2013, únicamente se encuentra la figura del Educador Social en 40 IES de un total de 227 que existen en toda la región.

Andalucía

Mediante la Resolución de 16 de octubre de 2.006, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo, se incorpora esta figura profesional en los centros educativos para desarrollar las siguientes funciones:

- Intervención en la aplicación de medidas dirigidas al alumnado para la mejora de la convivencia y colaboración con el profesorado en la consecución de tal fin
- Seguimiento del alumnado absentista
- Mediación en conflictos: alumnado-centro-escuela
- Desarrollo de programas para la educación de valores y la integración multicultural

Las instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se regula la intervención del Educador y Educadora Social en el ámbito educativo en Andalucía, señalan en su disposición séptima de los ámbitos de intervención y funciones de los Educadores y las Educadoras Sociales que su intervención estará centrada en la mejora de las condiciones sociales, familiares y personales del alumnado en situación de desventaja sociocultural, tratando de normalizar su proceso formativo en relación con su acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo.

Los ámbitos de intervención del Educador Social, a los cuales se les atribuye un gran número de funciones, serán los siguientes:

- Educación para la convivencia y resolución de conflictos
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar
- Dinamización y participación familiar y comunitaria
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado
- Educación en valores y competencia social
- Intervención educativa con minorías étnicas y educación intercultural

Finalmente, en el Informe anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía de 2014-2015 (La educación en Andalucía curso 2014-2015), señala que los Educadores Sociales están integrados en equipos multidisciplinares dentro de los Equipos de Orientación Educativa y añade que en el curso 2014-2015, la plantilla de los 156 equipos que componen la red de Equipos de Orientación Educativa ha sido de 695 orientadoras/es, 147 maestras/os de audición y lenguaje, 50 maestras/os de E.O.E. (educación compensatoria), 130 médicas/os y 59 Educadoras/es Sociales.

En el resto de las Comunidades Autónomas no se recoge la figura del Educador Social en los centros educativos de manera formal/legal, pero que como se verá en todos los territorios se tienen experiencias en el trabajo conjunto y en coordinación con el sistema educativo. Decir que lo que aquí se muestra no es más que una representación de todos los programas, proyectos y actuaciones que se están llevando a cabo en muchos territorios.

Canarias

Fruto del trabajo realizado entre otros por el Colegio de Educadoras y Educadores de Canarias se acaba de aprobar la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

Esta ley señala que⁹: Para el correcto desarrollo del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad, en materia de personal no docente la administración educativa contemplará las funciones de los siguientes agentes:

a) Educadores sociales:

- Los educadores sociales intervendrán en los centros públicos para contribuir a la educación integral del alumnado y tendrán la consideración de agentes educativos.
- Los educadores sociales podrán participar, con voz y sin voto, en el Claustro, cuando, a juicio de la dirección del centro, los asuntos que se traten así lo requieran.”

Falta ahora que el desarrollo de la ley haga efectiva esta incorporación.

Galicia

En la Comunidad Autónoma de Galicia se lleva tiempo reivindicando la inclusión de los/as educadores sociales en el sistema educativo. Y prueba de ello es que se han celebrado diversos congresos sobre Educación Social y Escuela. Existe un grupo de trabajo estable entre las tres universidades, Nova Escola Galega y el Colegio de Galicia.

A pesar de ello, como ocurre en otras CC.AA. se está haciendo un trabajo en línea directa con las escuelas y los institutos de secundaria, a través de los Servicios Sociales Comunitarios. En concreto desde el Grupo de Trabajo “aBeira” se está potenciando la intervención comunitaria, por lo que muchas educadoras sociales, que forman parte de los ayuntamientos, realizan programas de prevención e intervención en las escuelas e institutos de los municipios en los que trabajan. El trabajo que se lleva adelante está orientado a la prevención, programas contra el absentismo escolar, prevención de conflictos, educación afectivo-sexual...

Existen varias experiencias vinculadas normalmente a los ayuntamientos como “DORNA, embarcate na saude”, que son llevadas por empresas con Educadoras y Educadores Sociales que trabajan en los diferentes IES de la Comunidad Autónoma.

Cataluña

En Catalunya, la participación de los educadores y las educadoras sociales de los Servicios Sociales de Atención Primaria en proyectos relacionados con las escuelas tiene gran tradición. Ya desde 1985, encontramos actuaciones formalizadas de trabajo conjunto entre la administración educativa i la administración local. En estos proyectos, y de forma general, se destacan los aspectos siguientes:

⁹ Artículo 42 punto 5, Ley 6/2014 Canaria de Educación no universitaria.

1. Proyectos generales.

Los proyectos se desarrollan desde los Equipos básicos de asistencia social primaria, los cuales se relacionan con las escuelas, y que se dividen en tres ámbitos diferentes: los centros abiertos, las aulas de estudio y los proyectos orientados a los más pequeños y sus familias, donde se trabajan aspectos del desarrollo socioeducativo y aspectos del currículo escolar de manera complementaria y fuera del horario escolar. Las áreas de actuación son el desarrollo de la personalidad, de los aprendizajes, del conocimiento del entorno y del área de la salud.

La relación con el equipo educativo escolar es constante y coordinada. Asimismo, se dispone de la información personal y familiar del entorno de los con el objetivo de facilitar la intervención socioeducativa de manera conjunta, escuela, familia y educador social.

Los centros abiertos están regulados en la cartera de servicios de los servicios sociales y allí se define el perfil profesional y el-la educador-a es una de las figuras principales.

2. Proyectos específicos.

2.1. Absentismo escolar.

Desde hace años, se ejecuta un proyecto específico de seguimiento y control del absentismo escolar en los barrios y municipios.

2.2. Mediación escolar.

La conciliación mediadora que hace el educador social en el contexto de la escuela es diversa y recibe demandas muy heterogéneas:

- Facilita la comunicación entre las partes.
- Contextualiza los hechos entre las partes implicadas.
- Ofrece un abanico de posibilidades para abordar las dificultades.

A raíz de la diversidad de problemáticas que pueden surgir, se trabaja en equipo interdisciplinar, y en coordinación son maestros, padres, monitores de comedor, personal de administración y auxiliar, psicólogos y pedagogos.

Los proyectos específicos entiendo que dentro de las competencias municipales hay ayuntamientos que han asumido la gestión de estos proyectos. aunque a veces por la dimensión de algunos municipios, a veces es el propio gobierno autónomo quien contrata a entidades que los lleva a cabo. Así que aquí puede que haya educadores-as pero también otros perfiles, dependiendo de quien contrate. No está definido que la figura sea exclusivo de educadores-as.

2.3. Unidades de Escolarización Compartida.

Son espacios donde, a partir de una función tutorial individualizada, se hace una adaptación curricular a adolescentes con necesidades educativas especiales derivadas de la inadaptación al medio escolar en los centros que

imparten educación secundaria obligatoria. Estas son gestionadas por administraciones locales o entidades sociales.

Islas Baleares

Es de señalar que en Baleares se realizó una experiencia a través de la puesta en marcha el título de posgrado: “Especialista Universitario de Intervención Socioeducativa del Educador Social en los Centros Educativos”.

Esta formación se realizó en colaboración con la Universidad. Surge de la preocupación por la calidad de las intervenciones del educador y la educadora social en la enseñanza reglada. Se logró la colaboración da Administración Autonómica por lo que se implicaron las administraciones para que no se quedara simplemente en una formación sin salidas laborales. Del posgrado se realizaron dos ediciones presenciales y una a distancia con gran demanda.

Esta formación llevaba consigo la puesta en marcha de un programa piloto en 8 centros de la Comunidad: 6 para Mallorca (3 en Palma y 3 en otros municipios,) 1 para Menorca y 1 para Ibiza).

Los cambios políticos y las nuevas apuestas políticas hicieron que este programa fuera paralizado. Pero creo puede ser una experiencia de mucho interés

En las aulas externas de los centros escolares de diversos municipios de la Comunidad Autónoma existe la figura profesional del educador social, a través de la contratación de los educadores por parte de los ayuntamientos en convenio con la Consejería de Educación.

También, en la especialidad de Servicios a la Comunidad y en la de Intervención Comunitaria, la Consejería de Educación, en Ibiza, contrata a educadores sociales para trabajar en programas específicos dentro del ámbito escolar. Esta experiencia ha generado que desde los IES de Ibiza se haya pedido por escrito a la consejería de educación la contratación de Educadores Sociales con destino a los institutos públicos, con el objetivo de velar por la convivencia en el centro educativo, realizando las funciones siguientes:

- Elaboración de propuestas de programas de convivencia y abordaje de situaciones conflictos en el Centro Educativo para su incorporación al Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual.
- Elaboración y participación de propuestas relacionadas con la formación permanente del profesorado.
- Coordinación y asesoramiento en la realización y evaluación de los programas de convivencia social del Centro Educativo.

- Proporcionar criterios para la planificación de la Educación Compensatoria y Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Seguimiento de las situaciones de Absentismo Escolar de manera conjunta con los demás miembros del Equipo de Orientación, Equipo Directivo y Tutores.
- Participar en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones entre familias y Centro Educativo (familias en situación de riesgo social, APAS, Escuelas de Padres, etc.).
- Fomentar las líneas de coordinación entre los Centros Educativos y los Servicios Sociales de Comunidad.
- Participación y asesoramiento en la elaboración de propuestas y programas encaminados al trabajar las áreas transversales tanto en el aula como en el propio Centro Educativo.

Actualmente, hay contratados educadores sociales en IES concertados, como dinamizadores de aula en el marco escolar.

País Vasco/Madrid/Valencia

Tal y como ocurre en otras CC.AA, hay educadores trabajando en los centros pero de manera externa. Se trata de educadores que trabajan en asociaciones o empresas para un encargo determinado sobre temas de prevención drogas, violencia de género....., siempre dependiendo de la voluntad y el presupuesto; al igual que en otras Comunidades existen programas puntuales que pueden estar promovidos por Ayuntamientos.

Algunas de las experiencias como la de Buñol en Valencia tuvieron un largo recorrido y tuvieron una gran aceptación por parte de profesorado, alumnado y padres, pero que por tema de recortes y falta de apuesta política ya no está activo.

El papel de las organizaciones profesionales

Son muchísimas las actuaciones de los diversos colegios profesionales de impulso de este objetivo a través de congresos, jornadas y espacios de reflexión, como los celebrados en 2016 en Navarra y este mismo de Galicia. Son diversos los posicionamientos, documentos elaborados por los diferentes colegios que pretenden incidir en la institución educativa y en las Administraciones públicas para seguir avanzando en la necesidad de la incorporación de la figura profesional en la Escuela.

Dicha demanda es histórica. Existe un primer documento de ASEDES¹⁰

¹⁰ “El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares”. ASEDES 2014

“El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares”. Elaborado en 2004, bajo la coordinación de la Asociación Estatal con la colaboración de los Colegios y Asociaciones existentes en el momento y presentado al Ministerio de Educación, sin demasiado éxito. Fue un documento de referencia en aquel momento para ser utilizado por los colegios y asociaciones. En él se establece la línea de trabajo de lograr la incorporación de nuestra figura profesional al sistema educativo reglado.

Desde ASEDES y el Consejo General se apostó también por poner este tema como uno de los temas clave en los planes de trabajo de las diferentes vocalías o grupos de trabajo del Consejo cara a profundizar sobre el tema, tener contactos políticos, etc. Es de señalar que al estar transferidas las competencias de educación en todas las comunidades salvo Ceuta y Melilla el objetivo sería figurar en las leyes estatales o en los documentos orientativos del Ministerio.

Este tema también ocupa un lugar en los eventos a organizar, especialmente en los Congresos celebrados, siendo remarcable los dos últimos: de Valencia y Sevilla. En este último de Sevilla, hubo una mesa de confluencia con el título “Educación Social en las organizaciones y en el sistema socioeducativo” con la presencia también del Ministerio de Educación que permitió debatir sobre este tema.

Desde el ámbito de la incidencia política, el CGCEES ha elaborado diferentes posicionamientos dirigidos al Ministerio de Educación en diferentes etapas. Con motivo del intento realizado por el Ministro Gabilondo se hizo llegar desde Consejo un documento de “Aportaciones del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales al borrador de propuestas para un pacto social y político por la educación, del año 2010”. La coyuntura política no logro que se llevara a cabo esta legislación pero si permitió establecer relaciones con diversos departamentos del Ministerio y que nuestra profesión fuera más conocida fuera del ámbito puro de los servicios sociales reforzando nuestra parte “educativa”.

Después de estos últimos años duros de recortes y de políticas que no permitían si quiera luchar por mejoras, por nuevas inversiones y ante las nuevas actuaciones por parte del Ministerio se dieron los siguientes pasos:

- Desde la Presidencia del Consejo y la Vocalía de Sociolaboral de CGCEES se elaboró un documento en la línea de los anteriores y se mantuvieron contactos con las personas que tenían encargada la elaboración del Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar, José Antonio Marina, Carmen Pellicer, Jesús Manso.
- La firma de un Convenio de Colaboración estable entre el Ministerio

de Educación y el CGCEES para difundir la Educación Social.

- Aportaciones al borrador del Plan Estratégico para la Convivencia Escolar 2016.
- Recomendación dirigida al Ministerio de incorporar la figura del Educador Social y la Educadora Social al equipo para la atención del teléfono para las víctimas de acoso escolar.

Todos los posicionamientos del CGCEES se concretan en la última actualización de 2015 que recoge la visión de los Colegios profesionales, documento denominado: “La Educación Social en el Estado Español: la profesión Educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico”. Dicho documento se acompaña como ANEXO a este artículo.

En la actualidad, el CGCEES tiene el encargo de su Asamblea de promover una Ley de Educación Social que regule la profesión y defina cuáles son sus ámbitos de intervención. Este será el reto del presente y del futuro, fruto del legado de tantos y tantas profesionales, de tantos años de historia que nos animan a seguir pujando por el desarrollo de la Educación Social en todos los ámbitos de nuestra sociedad para que sea reconocida como un Derecho de Ciudadanía.

Y todo ello teniendo presente la misión de nuestra profesión¹¹:

El fin del educador-a es la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes.

ANEXO

Informe/posicionamiento del CGCEES

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ESTADO ESPAÑOL: LA PROFESIÓN EDUCATIVA EMERGENTE DENTRO Y FUERA DEL ÁMBITO ACADÉMICO

1.- INTRODUCCIÓN

La conciencia de responsabilidad pública frente a los problemas de convivencia y los nuevos modos de exclusión y marginación social a los que se suma el exponencial envejecimiento de la población determinan la ne-

¹¹ Merieu, Ph., 2001, *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona, Octaedro

cesidad de construir sociedades con el suficiente capital de conocimiento, experiencia, creatividad y solidaridad de su ciudadanía para compartir bienes de forma más equitativa. Estos son algunos de los factores que explican y justifican la eclosión y relevancia social que adquiere la educación social en nuestro país en las últimas décadas.

La oferta y la demanda de tareas socioeducativas se han multiplicado y se han establecido nuevos espacios sociales para atender necesidades educativas: el acceso a la vida social. La educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo del sistema educativo.

El presente documento tiene por objeto argumentar la incorporación generalizada de la figura profesional del educador social en el sistema educativo español, especialmente en los Centros de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Enseñanza Secundaria, pero también en otros Centros, como los de Educación de Personas Adultas y en todos los recursos sociales y educativos de proximidad dirigidos a la población de todas las edades y condiciones.

Para ello es obligado concretar las áreas de responsabilidad, sus funciones y competencias así como la deontología profesional.

En la actualidad está constatada la complejidad inherente a la labor en el ámbito educativo, por múltiples factores y fenómenos, como el bullying que ha supuesto en los últimos años la socialización de un problema, existente desde hace años, que ha ido creciendo con sus efectos y consecuencias hasta el punto de suscitar una importante alarma social.

Es por ello que se hace necesaria, y se ha solicitado desde distintos sectores, la incorporación de otras figuras profesionales que contribuyan a adecuar la respuesta del sistema educativo a las demandas de la realidad actual. La aparición de otra visión, desde otra perspectiva de la educación, como es la educación social, además de la propia de la educación escolar, aportaría, y está aportando en las CCAA donde ya existe dicha figura, un enfoque distinto de lo que acontece en la comunidad educativa, que se sumaría al dispositivo existente, ampliando las posibilidades de acoger y atender la diversidad del alumnado.

Cabe destacar en este punto que el trabajo de los educadores sociales en relación con el sistema educativo no es nuevo. Desde hace años y hasta la actualidad son muchos los programas y proyectos que se llevan a cabo desde los servicios sociales en coordinación con el sistema educativo, con resultados muy positivos.

Aún así, debemos realizar una matización: de acuerdo con el marco legal existente los jóvenes deben estar escolarizados hasta los 16 años y cuando decimos escolarizados entendemos que se refiere al ámbito educativo,

en los centros educativos, y no se puede asumir desde nuestra profesión que los “malos comportamientos” sean el argumento para apartar a determinados jóvenes, de forma encubierta, del lugar que les corresponde.

Por todo ello, aún validando los programas que se desarrollan entre el sistema educativo y los servicios sociales, no debemos olvidar que es un trabajo que se realiza desde fuera del ámbito educativo. Esto nos lleva a defender la incorporación de la figura profesional del educador social, no solo en actuaciones de emergencia ante situaciones problemáticas o de conflicto, sino como parte integrada en el sistema educativo.

Mientras no se valide, legal y formalmente esta incorporación seguiremos poniendo parches sin afrontar las insuficientes respuestas del sistema educativo. No se trata de crear otro “gueto”, otro apartado dentro de los centros de enseñanza donde los “inadaptados” sean objeto exclusivo del trabajo de los educadores sociales, sino hacer de esta figura profesional una parte más del cuerpo profesional del ámbito educativo, con todas las garantías legales que permitan a estos profesionales trabajar en dos direcciones: en y desde los centros educativos hacia la sociedad y viceversa, haciendo partícipe al entorno comunitario en los centros educativos, ya que éstos son parte de la sociedad a la que pertenecemos y en la que vivimos.

La educación social entendida como una herramienta para la prevención que es para anticipar y actuar ante la aparición de problemáticas en los centros de enseñanza. Sin embargo, nuestra profesión, socialmente asociada a la gestión de situaciones conflictivas y a la exclusión social cuenta además con una misión inclusiva que propicia aprendizajes significativos para ser, hacer y convivir. En la actualidad las administraciones educativas han apartado al alumnado que, por unas circunstancias u otras, no se adaptan al sistema (cabe plantearse si el sistema educativo se adapta a las actuales generaciones) y se ha optado por dar a las situaciones de inadaptabilidad una respuesta desde fuera del propio ámbito educativo, habitualmente desde el ámbito jurídico y de los servicios sociales.

Debemos preguntarnos si las circunstancias que llevan a muchos jóvenes a abandonar la educación reglada tiene una raíz educativa y estamos seguros de que existen parámetros multifactoriales externos (económicos, sociales, familiares...) que los conducen a abandonar sus centros y, desde la perspectiva de la educación social, la respuesta a estas situaciones debe ser de carácter educativo. Podemos decir que el sistema educativo se queda con aquellos que no dan problemas, que se adaptan perfectamente a las normas y metodologías establecidas y el mismo, aún siendo la escolarización obligatoria hasta los 16 años, no da respuestas a aquellos que cuentan con dificultades de adaptación.

Desde la educación social, se apuesta por la inclusión de los educadores sociales en el sistema de enseñanza como profesionales que pueden abordar desde dentro las circunstancias problemáticas que surgen en los centros educativos, además de establecer los programas y mecanismos que permitan que la convivencia en los mismos sea de integración y no de exclusión, donde aquellos a los que no les va tan bien puedan formar parte de una comunidad de la que tienen el derecho y la obligación de formar parte.

La educación es un derecho de la ciudadanía, porque así lo avalan los marcos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos, como breve referencia los siguientes:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 ratificada por nuestro país en 1976, cuyo artículo 26 expone:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

- La Constitución Española de 1978 afirma, en su artículo 27:

“1.- Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.”

“2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

En consecuencia se entiende la educación como un derecho democrático al que todos deberíamos tener garantizado el acceso.

2.- UNA APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

La profesión de educador social adquiere rango universitario en 1991, con la publicación del Real Decreto 1420/1991, que surge por la reivindicación del colectivo profesional apoyado por distintas instituciones sociales y por la necesidad de esta figura para el desarrollo de las políticas sociales y educativas, en aras de la consecución del objetivo de alcanzar el Estado del Bienestar. La forma de implementar estas políticas es a través de las profesiones que abordan la “acción social”, cada una desde su especificidad; en nuestro caso sería la **acción socioeducativa**, tal como señala el mencionado Real Decreto de creación de la titulación.

No es baladí pues aclarar desde el inicio esta cuestión que refleja la identidad profesional del educador social, distinguiéndose de otras figuras que también portan en su denominación el adjetivo social, como son pedagogos, sociólogos, psicólogos, trabajadores sociales.

Para detallar el recorrido histórico y el origen de la educación social en España reproducimos un fragmento del Informe de Evaluación para determinar la correspondencia de los títulos oficiales de arquitectura, ingeniería, licenciatura, arquitectura técnica, ingeniería técnica y diplomatura a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, elaborado por una subcomisión nombrada por la ANECA en el año 2015.

*“La figura del educador social en España es producto de tres históricas ocupaciones diferentes que son los **educadores especializados, los animadores socioculturales y los educadores de adultos**, en cuyos ejes, existen puntos de encuentro como la inadaptación, alfabetización, exclusión, marginación social, integración, capacitación profesional, desarrollo comunitario, etc.*

Posteriormente se amplía su campo de intervención adoptando nuevas funciones que han ido evolucionando y matizando en las últimas décadas y todo ello con el fin de construir una identidad profesional de la Educación Social. Su rápida expansión es el reflejo del carácter dinámico, socializador y de transformación social de la figura del Educador Social, además del resultado de una intensa dedicación colectiva de profesionales pioneros, de estudiantes, de asociaciones, del colectivo universitario, etc., por impulsar la difusión del reconocimiento social y legal de la profesión, sin embargo es su implementación normativa en el ámbito educativo y comunitario y la empleabilidad lo que asegura su necesario desarrollo y reconocimiento social.

Una vez que la Educación Social empieza a adquirir significativa importancia en los cambios sociales, se ha multiplicado el apoyo a la construcción de la Educación Social como profesión de la acción social.

El Ministerio de Educación y Ciencia incorpora de manera oficial la titulación de Educador Social tras la aprobación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el cual se establece el Título Universitario Oficial de Diplomado en Educación Social, proporcionando de esta manera la formación profesional básica a los futuros profesionales, a través de la adquisición de capacidades, funciones y competencias adaptadas a su perfil profesional y a los contextos sociales donde el Educador Social está llamado a actuar”.

Como profesión de carácter pedagógico que desarrolla su actividad en una gran variedad de contextos sociales, entre los que está el educativo, se ha desarrollado un amplio discurso, fruto de la rica experiencia de los profesionales y su confluencia con el mundo académico universitario, a lo que debemos añadir, el desarrollo de las estructuras de participación y regulación de la profesión, con colegios profesionales de Educadores Sociales en prác-

ticamente todas las Comunidades Autónomas, así como con la creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, en el año 2006. Cabe destacar, en este recorrido histórico de la educación social, la aprobación en el marco del V Congreso Estatal de Educación Social, celebrado en Toledo en el año 2007, de los Documentos Profesionalizadores del educador social, compuestos por la Definición de Educación Social, el Catálogo de Funciones y Competencias y el Código Deontológico.

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL.

Presentamos una definición cuya base conceptual se sostiene en dos ejes: La Educación Social como un **DERECHO DE LA CIUDADANÍA**.

La Educación Social como **PROFESIÓN DE CARÁCTER PEDAGÓGICO**.

Por todo ello definimos la Educación Social como:

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.

A continuación pasamos describir las funciones y competencias de los educadores sociales, desarrolladas en los Documentos Profesionalizadores del educador social.

FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL EDUCADOR SOCIAL

1.- FUNCIONES

Las Funciones Profesionales son aquellas que se comprenden dentro del campo de responsabilidad del educador social en una institución o marco de actuación definido y que se encuentran en relación directa con las acciones y actividades correspondientes a los niveles formativos de estudios universitarios y/o asumidos por formación o experiencia.

Dentro de estas funciones distinguimos **propias** del educador social y las **funciones compartidas** con otros profesionales de la acción social. Cada una de estas funciones lleva asociadas una serie de competencias que hacen reconocibles estas funciones.

FUNCIONES PROPIAS DEL EDUCADOR SOCIAL

FUNCIÓN 1

TRANSMISIÓN, DESARROLLO Y PROMOCIÓN DE LA CULTURA

COMPETENCIAS ASOCIADAS

- Saber reconocer los bienes culturales de valor social.
- Dominio de las metodologías educativas y de formación.
- Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.
- Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.
- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.
- Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

FUNCIÓN 2

GENERACIÓN DE REDES SOCIALES, CONTEXTOS, PROCESOS Y RECURSOS EDUCATIVOS Y SOCIALES.

COMPETENCIAS ASOCIADAS A ESTA FUNCIÓN:

- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.
- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.
- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
- Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.
- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.
- Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.

FUNCIÓN 3

MEDIACIÓN SOCIAL, CULTURAL Y EDUCATIVA

COMPETENCIAS ASOCIADAS A ESTA FUNCIÓN

- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.

- Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.
- Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.
- Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

FUNCIONES COMPARTIDAS CON OTROS PROFESIONALES

FUNCIÓN 4

CONOCIMIENTO, ANÁLISIS E INVESTIGACIÓN DE LOS CONTEXTOS SOCIALES Y EDUCATIVOS.

COMPETENCIAS ASOCIADAS A ESTA FUNCIÓN

- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.
- Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.
- Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
- Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otro tipo de respuestas posibles (asistenciales, terapéuticas, sanitarias...)
- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador social y la Educación Social.
- Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).
- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.

FUNCIÓN 5

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS

COMPETENCIAS ASOCIADAS A ESTA FUNCIÓN

- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, Proyecto Educativo Individualizado (PEI) y otros informe socioeducativos.
- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes.

- Capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos y acciones docentes.
- Conocimiento de diversas técnicas y métodos de evaluación.

FUNCIÓN 6

GESTIÓN, DIRECCIÓN, COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES Y RECURSOS EDUCATIVOS.

COMPETENCIAS ASOCIADAS A ESTA FUNCIÓN

- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.
- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo proyecto educativo individualizado (PEI) y otros informes socioeducativos.
- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.
- Capacidad de poner en marcha planes, programas y/o proyectos educativos y acciones docentes.
- Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.
- Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.
- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.

ESQUEMA DE LA CORRELACIÓN ENTRE FUNCIONES Y COMPETENCIAS

FUNCION	COMPETENCIA
<p>Transmisión formación, desarrollo y promoción de la cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber reconocer los bienes culturales de valor social. • Dominio de las metodologías educativas y de formación. • Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación. • Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación • Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural. • Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

<p>Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural. • Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones. • Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales. • Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados • Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos. • Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural¹.
<p>Mediación social, cultural y educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones • Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación. • Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica. • Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.

<p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos</p>	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.• Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.• Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos• Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.)• Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social.• Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).• Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.
--------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos. • Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos. • Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes. • Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.
<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos. • Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos. • Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo. • Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados. • Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.

3.- OBJETIVOS DE LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Los profesionales de la educación social trabajan con el objetivo de ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal a los destinatarios de su intervención, de la siguiente forma:

- Mejorar las competencias y aptitudes de los individuos a través de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Promocionar la autonomía e independencia de las personas.
- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, socio-laboral, institucional y comunitario.
- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica.
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Propiciar cambios de valores, actitudes y comportamientos de las personas acompañando a los sujetos en su adaptación, así como en los entornos comunitarios transformación social.

4.- DESTINATARIOS DE LA ACCIÓN SOCIO-EDUCATIVA

Las personas destinatarias de la actuación de los educadores sociales son: sujetos, grupos, colectivos específicos y sectores de población, las características de los cuales vendrán determinadas por los ámbitos de intervención y la conjunción de diversos factores, entre los que cabe destacar:

Por su edad: ciudadanía de todas las edades, tanto desde la protección como desde la promoción social (infancia, adolescentes, jóvenes, personas mayores de 60 años).

Por lo que se refiere al género: programas de igualdad de oportunidades y de género dirigidos a mujeres y hombres, intervención con víctimas de violencia de género, prisiones, envejecimiento femenino y masculino.

Por la situación laboral: Aprendizaje a lo largo de la vida, formación de personas adultas orientada al empleo, preparación a la jubilación, personas con dificultad de inserción laboral, orientación laboral para jóvenes adolescentes.

Con relación al nivel educativo y cultural: programas de alfabetización, adaptación al sistema escolar, educación para la salud, educación ambien-

tal, programas culturales y alfabetización en TICs, programas comunitarios, ocio y tiempo libre.

Con relación a dificultades de socialización por la presencia de factores físicos, psíquicos, sociales o culturales: programas de diversidad funcional física, psíquica y sensorial, salud mental, personas enfermas de larga duración, crónicas o terminales, personas en riesgo social, personas en conflicto social, minorías étnicas, toxicomanías, transeúntes, refugiados.

Con relación al origen y ubicación en el territorio de los individuos, grupos o colectivos destinatarios: ocasionales de vacaciones, colectivos profesionales o de estudiantes; asociaciones diversas, grupos ocasionales o informales, grupos de inmigrantes, por su residencia y ubicación en barrios determinados, ambientes rurales.

Según la población destinataria de la intervención profesional podemos diferenciar:

- **Ciudadanía en general, de todas las edades, para la socialización, la participación social y el aprendizaje a lo largo de la vida,** infancia, juventud, adultos, personas mayores, desarrollo local, animación sociocultural, etc.
- **Ciudadanía en riesgo de exclusión social,** situaciones de abandono, pobreza, negligencia y maltrato, colectivos de población que por sus características o circunstancias, se encuentran con especiales dificultades para su integración e inserción social, laboral, etc
- **Ciudadanía en situación de desadaptación social,** situaciones de aislamiento social, delincuencia, marginación, exclusión, que pueden ir asociadas a problemáticas de dependencia, discapacidad, salud mental, etc.

5.- ÁMBITOS CONCRETOS DE INTERVENCIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES

Infancia, adolescencia y juventud

Albergues de juventud.

Casas de juventud.

Granjas escuela.

Ludotecas.

Centros de tiempo libre.

Orientación e Intervención con familias.

Puntos de Información Juvenil.

Centros de educación ambiental.

Centros abiertos.

Centros de acogida para infancia y adolescencia.

Centros residenciales de acción educativa.
Centros residenciales de justicia juvenil.
Servicios de adopción.
Delegados de Asistencia al Menor.
Servicios de medidas alternativas de justicia juvenil.
Centros de planificación familiar.
Centros Formación Ocupacional.

Aulas taller, pre-talleres

Centros de inserción socio-laboral.
Centros escolares de primaria y secundaria.

Personas adultas

Centros de educación de personas adultas.
Centros de inserción socio-laboral.
Centros Formación Ocupacional.
Centros penitenciarios.
Centros penitenciarios abiertos.
Servicios de medidas alternativas penitenciarias.
Centros residenciales para mujeres maltratadas.
Pisos asistidos para mayores de 18 años des-internados.
Centros de información y atención a inmigrantes.

Envejecimiento activo y Participación Comunitaria

Centros Socio-educativos de Personas Mayores.
Asociaciones y organizaciones sociales.
Educación desde la perspectiva del Envejecimiento y la Intergeneracionalidad.
Participación y Aprendizaje Servicio y cooperación Intergeneracional.
Voluntariado y acción social.
Programas Universitarios de Personas Mayores.
Orientación e Intervención con familias de personas mayores y el entorno comunitario.
Servicios de ayuda domiciliaria y Teleasistencia.
Valoración de la Dependencia.
Centros socio-sanitarios:
• Centros de día.
• Residencias de Personas Mayores.
Pisos tutelados.

Drogodependencias

Centros de diagnóstico, orientación y seguimiento.

Centros de día.

Centros residenciales.

Pisos-residencia.

Orientación e Intervención con familias y entorno comunitario.

Discapacidades y salud mental

Centros de información y orientación.

Centros de estimulación precoz.

Centros de educación especial.

Centros de día.

Centros residenciales.

Pisos-residencia.

Centros especiales de trabajo.

Centros ocupacionales.

Servicios de apoyo a la integración laboral.

Orientación e Intervención con familias y el entorno comunitario.

Atención comunitaria

Servicios sociales de atención primaria.

Programas comunitarios.

Programas familiares.

Educación ambiental.

Gestión cultural.

6.- FUNCIONES DE LOS EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

a) *Funciones de los educadores sociales en centros escolares.*

- Diagnosticar la cultura y realidad de los Centros Educativos y su entorno comunitario para conocer los recursos disponibles, sus oportunidades y fortalezas, así como la percepción subjetiva que el alumnado y sus familias, los flujos de comunicación, los programas educativos, su organización y funcionamiento.
- Propiciar procesos de cohesión grupal y mejora de la convivencia en los Centros y la acción educativa en valores: interculturalidad, envejecimiento, violencia de género, etc. y acciones de aprendizaje, servicio o comunidades de aprendizaje, todas ellas vinculadas con el entorno en las que participe toda la comunidad educativa y el educador social motive y apoye al profesorado en su desarrollo.

- Establecer relaciones y vínculos con el entorno comunitario (Áreas municipales: Servicios Sociales, Juventud, Envejecimiento Activo, Salud, Equipos de Orientación Pedagógica, Medio Ambiente, etc., que faciliten la permeabilidad y el enriquecimiento de conocimiento y recursos educativos).
- Detección de posibles factores de riesgo e intervenir con la realización, ejecución y evaluación de programas sobre convivencia en el Centro, Apoyo al Aula de Convivencia y actuación tanto en la prevención como en el seguimiento y resolución de los casos más graves.
- Realizar seguimiento e intervención en las situaciones de absentismo escolar, fracaso escolar, violencia, etc. Interviniendo desde el centro educativo y en representación del mismo en el ámbito familiar y social en colaboración con otros agentes sociales implicados (Sociales, Policía Local, Fiscalía de Menores, Profesionales de la Sanidad, UPPCA, etc.)
- Crear espacios y equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la gestión de conflictos.
- Elaborar, desarrollar y evaluar programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.
- Programas de acogida a nuevos alumnos e integración escolar.
- Colaborar con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
- Participar, en la forma que determine la normativa específica, en la elaboración del Plan de Prevención y Control del Absentismo escolar.
- Participar en el Plan de Acción Tutorial referido al desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, tolerancia, igualdad, educación para la salud, medioambiente, prevención de conductas xenófobas y racistas, y prevención de la violencia contra las mujeres fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos, asegurando la tutoría del alumnado que necesite un seguimiento más periódico y personal. Realizar seguimientos **CON LAS ENTIDADES COLABORADORAS** en los casos de ejecución del **COMPROMISO FAMILIA-TUTOR**.
- Realizar las tutorías sistemáticas y con periodicidad alta a aquellos alumnos que así lo requieran y que el tiempo de los profesionales del equipo educativo no permite.
- Colaborar en el desarrollo del Programa de Orientación Académica y Profesional. Con especial dedicación a la preparación del itinerario

formativo-laboral de los alumnos que van a abandonar el sistema educativo sin la obtención del Graduado en Educación Secundaria.

- Redactar propuestas para fomentar las relaciones entre sectores de la Comunidad Educativa y de ésta con el entorno social en que está encuadrado (conocimiento y aprovechamiento de los recursos del entorno).
- Servir de puente y nexo entre aquellas familias que no acceden normalmente al centro educativo y los profesionales que trabajan en este, haciendo visibles realidades sociales y familiares que difícilmente de otra forma pueden serlo.
- Trabajar desde el Departamento de Orientación en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos, así como en el seguimiento de los mismos.
- Colaborar con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.
- Asegurar el acceso de aquellos alumnos/as en situaciones especiales (familias con pocos recursos, inmigrantes de reciente llegada, etc.) a la oferta lúdica del entorno, acompañándoles en las gestiones y en el seguimiento.
- Detectar y planificar actuaciones para diferentes situaciones que se están produciendo en nuestra sociedad y que afectan especialmente a nuestros menores como puedan ser la escasez de medios económicos, posibles situaciones de maltratos familiares, acoso escolar, etc.

Y todas las que le sean encomendadas por el Equipo Directivo del Centro encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

b) Otras posibles funciones de los educadores sociales en centros escolares.

- Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, con el AMPA o con el consejo escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.
- Programar y ejecutar con el departamento de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.
- Programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos.

- Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres.
- Apoyo a la formación del profesorado.

c) Ubicación del educador social en los centros escolares y dotación del mismo

El educador social debe de **formar parte del Claustro del Profesorado y/o ser un miembro del Departamento de Orientación o de Atención a las necesidades educativas especiales**, bajo la dependencia del jefe de departamento y en colaboración con el equipo directivo y **tutores y asumir la función de enlace y mediación directa con todos los recursos sociales de la comunidad.**

Su actuación se puede concretar dentro del Plan de Actuación del Departamento de Orientación o de Atención a las necesidades educativas especiales y, por lo tanto, interviene apoyando la elaboración de los distintos programas.

El Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación que tienen competencias propias, deberían dotar necesariamente con educadores sociales a los centros que justifiquen la necesidad de atender situaciones especialmente problemáticas de convivencia social para desarrollar tareas de mediación y control en colaboración con las familias y con otras instituciones, para cubrir educativamente espacios de cultura, ocio y tiempo libre.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y LA NORMATIVA EN EXTREMADURA

David Galán Carretero

Educador Social IES Zafra. Badajoz

galancarretero@gmail.com

Resumen: En este artículo se pretende repasar como se produjo la implantación de la figura profesional de la educadora y el educador social en la Comunidad Autónoma de Extremadura, así como la legislación da el marco normativo a esta incorporación. A partir de esto se ha pretendido revelar una perspectiva de los últimos años de Educación Social en los centros educativos de Extremadura, exponiendo las cuestiones más relevantes e innovadoras respecto de nuestras funciones y perfil profesional, los avances más significativos y algunas de las cuestiones que nuestro desempeño laboral reclama por sí solo.

El estado de la cuestión y la normativa en extremadura.

Extremadura asumió las competencias en materia educativa en el año 2000, en base a su Estatuto de Autonomía del año 1983. Como consecuencia, la Junta de Extremadura establece, entre otros compromisos, asegurar la educación integral de los alumnos con la incorporación de nuevos perfiles profesionales, como el Educador Social, y el impulso de las nuevas tecnologías en sus centros.

Gracias a este compromiso del Presidente Rodríguez Ibarra, en nuestra Comunidad Autónoma llevamos 14 años de Educación Social en los centros escolares. Somos la primera Comunidad española en incorporar, entre septiembre y octubre de 2002, a un Educador Social en cada Instituto. En torno a 140 profesionales.

La primera regulación normativa, de 25 de octubre de ese año, justifica nuestra incorporación a los centros ante la necesidad de conseguir la educación integral de nuestros alumnos, complementando el proceso educativo con la intervención sobre las actitudes y valores de los jóvenes.

Añade, que los centros necesitan de profesionales que conozcan las necesidades personales, psicológicas y sociales de los adolescentes, como reflejo de la sociedad; que sean capaces de trabajar sobre las problemáticas que surgen en los centros y que ayuden a prevenir las situaciones complejas derivadas de la normal convivencia escolar y del entorno social en el que se encuentran, contando con los recursos que la propia comunidad educativa ofrece. Finaliza, proponiendo al Educador Social como garante de la necesaria implicación de los padres en el proceso académico de los alumnos.

Todos estos planteamientos continúan siendo válidos a día de hoy, de cara a justificar la figura profesional en los Institutos, aunque hay nuevos

motivos que refrendan esta justificación. Como todo en nuestra sociedad, los centros escolares están en constante evolución. Actualmente sentimos la necesidad de trabajar sobre cuestiones como la educación en la igualdad y la prevención de la violencia de género, la intervención sobre el acoso escolar y la imprescindible coordinación con los recursos de intervención sociocomunitaria existentes en la comunidad.

En esta misma línea evolutiva, una de las novedades más relevantes que hemos tenido en la última década es la que ha venido de la mano de la Ley 4/2011 de Educación de Extremadura, no tanto por su aporte funcional como por su denominación. Esta Ley crea un nuevo perfil profesional para los centros escolares, el de *Agente Educativo*, el cual se nos asigna en exclusiva, dotándonos de entidad propia y estableciendo una diferencia sustancial con respecto al resto del personal no docente del centro, el carácter socioeducativo de nuestra labor.

En los últimos meses, convencidos de no abandonar nuestra actitud de progreso constante, nos encontramos inmersos de lleno en un proceso de renovación y dignificación de nuestra figura profesional. Momento en el que el presente Gobierno de Extremadura, en particular su Consejería de Educación y Empleo, nos ha brindado la oportunidad de realizar una profunda renovación de nuestras funciones, que en los años anteriores no pudo llevarse a cabo por falta de voluntad política.

Para ello hemos creado un documento: *Propuesta de Catálogo de Funciones de la Educadora y el Educador Social en los Institutos de la Junta de Extremadura*. En este trabajo, además de reorganizar nuestras funciones, que hasta ahora se mostraban algo dispersas en diferentes normativas, proponemos algunos cambios que consideramos de vital importancia, entre otros, el que afecta a nuestra ubicación y dependencia jerárquica en el centro. Estos y otros aspectos se comentan en los siguientes apartados.

Ubicación funcional y dependencia jerárquica

Para entender la posición del Educador Social en los centros, es preciso ubicarlo dentro de los institutos de educación secundaria, tanto a nivel funcional como jerárquico.

Inicialmente no estábamos adscritos a ningún departamento didáctico, únicamente se hacía referencia a que nuestro trabajo se hacía bajo las instrucciones del Equipo Directivo y en coordinación con el Departamento de Orientación, los tutores y el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares. Dos años después de nuestra incorporación, ya en el año 2004, con la siguiente regulación de nuestras funciones, inmersas en las Instrucciones de Organización y Funcionamiento de los centros escola-

res, se nos reconoce la integración funcional dentro del Departamento de Orientación, participando de sus propias tareas y colaborando en el desarrollo de las funciones del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares.

Ahora queremos ir paso más allá, de forma que se cierre este tema definitivamente, consiguiendo la integración orgánica en el Departamento de Orientación, lo que implica la asimilación completa, compartiendo y complementando las funciones del resto de los profesionales que en él nos integramos, de tal modo que, el trabajo que nosotros desempeñamos, forme parte de la estructura del centro como un servicio más que se presta desde Orientación.

Otra de las propuestas que en la que creemos firmemente es la que implica un cambio en la dependencia jerárquica. Por cuestiones meramente contractuales, al no ser personal docente, formamos parte del personal de administración y servicios del centro. De ahí la importancia de ser nombrados Agentes Educativos. Pero nuestra dependencia jerárquica sigue siendo del Secretario del centro, al igual que para el personal administrativo y el programador informático, entre otros.

Convencidos de nuestra posición en el centro, lo que pretendemos es que la dependencia jerárquica sea de la Jefatura de Estudios, puesto que entre las funciones que se asignan a este Órgano, según el Reglamento Orgánico de los Centros Real Decreto 83/1996, se encarga de:

- Coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del departamento de orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.
- Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar,
- Favorecer la convivencia en el instituto y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan.

Estas funciones sí que están en consonancia con el desarrollo profesional del Educador Social. En cambio, poco o nada tenemos que ver con las funciones administrativas y de gestión económica que realizan los Secretarios de los centros.

Si damos por cerrados los aspectos estructurales del perfil laboral, el siguiente paso es abordar las cuestiones funcionales, es decir, qué es lo que los Educadores Sociales aportamos a nuestro sistema educativo. El abordaje que presento a continuación, lo hago sobre la base de nuestra experiencia profesional y las diferentes regulaciones normativas.

Como comentaba anteriormente, las funciones atribuidas a los Educadores Sociales de los centros escolares, como no podía ser de otra forma,

han ido evolucionando y adaptándose a los nuevos tiempos y las necesidades de nuestros alumnos y la Comunidad Educativa.

En principio se nos asignaron tareas más en la línea de propuestas de elaboración de programas y de inclusión de actuaciones en el Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual. Pero, gracias al desempeño profesional, en las posteriores regulaciones estas labores se fueron transformando en tareas que no sólo implican la redacción de actuaciones sino también intervenciones directas e indirectas con los alumnos, los padres y toda la Comunidad Educativa, así como la necesaria coordinación con los recursos que coexisten en el entorno del centro escolar.

Una de las novedades importantes es que, desde el año 2004, se nos habilita la posibilidad de participar, con voz aunque sin voto, en las sesiones de los Órganos Colegiados de Gobierno de los centros (Claustro y Consejo Escolar), cuando el Director lo estime conveniente. Además, es en este mismo momento en el que se nos reconoce la pertenencia, como miembros de pleno derecho, a la Comisión de Convivencia que se crea en el seno del Consejo Escolar, y a la Comisión de Absentismo.

Estos aspectos dan el espaldarazo definitivo a la implantación de nuestra profesión en los Institutos, contando con nosotros para el desarrollo de las cuestiones rutinarias de la vida del centro.

Para entender de forma más gráfica el desempeño funcional, paso a presentar la evolución de nuestras tareas, agrupadas en amplios bloques temáticos, teniendo en cuenta lo que supone para el sistema educativo extremeño, en particular, para el desarrollo del día a día en los centros, el poder contar con el desempeño profesional de los Educadores Sociales en los Institutos.

El educador social en el departamento de orientación y la atención a la diversidad

Como miembro integrado funcionalmente en este departamento, compartimos tareas con sus miembros, colaborando en la formulación de propuestas al Equipo Directivo y al Claustro relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual. De manera particular, colaboramos en el desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional, teniendo en cuenta los aspectos personales y sociofamiliares de los alumnos y, de forma más directa, en relación al Plan de Acción Tutorial, con el que contribuimos, entre otras cosas, a:

- el desarrollo de habilidades sociales y las competencias emocionales;
- la prevención y resolución de los conflictos y las situaciones de acoso escolar;

- el uso adecuado de las nuevas tecnologías y las redes sociales;
- la educación para la salud, mediante el fomento de conductas saludables: deporte, alimentación, etc.;
- la prevención de conductas racistas y xenófobas;
- la prevención de la violencia de género.

De igual forma, colaboramos en la programación y desarrollo de las actividades formativas complementarias y extraescolares, en el ámbito del Departamento de Orientación, teniendo en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado.

De cara a los procesos de evaluación, como profesionales de la intervención socioeducativa que actuamos directamente con los alumnos, ofrecemos información a las Juntas de Evaluación sobre los chavales con los que trabajamos, transmitiendo las cuestiones que consideramos relevantes y que pueden afectar al seguimiento académico del menor.

De manera más específica, respecto a la Atención a la Diversidad, los Educadores Sociales participamos de la atención y desarrollo socioeducativo con este alumnado, atendiendo las necesidades relacionadas con las habilidades personales, sociales, familiares y emocionales. Nos ocupamos de manera específica de detectar los factores de riesgo que pueden derivar en situaciones desfavorables, contribuyendo a una evolución positiva de las mismas.

Las intervenciones que realizamos tienen un carácter complementario al currículum académico, con la finalidad de conseguir la adaptación personal y social de los alumnos, tanto en el aula como en el resto de los espacios escolares y extraescolares.

Actuamos ante las dificultades familiares, sociales y, en especial, las personales, ayudando a paliar cuestiones como la baja motivación y desinterés hacia los estudios o los obstáculos asociados a la historia escolar, especialmente los relacionados con el absentismo o la incorporación tardía al sistema académico, con el fin de evitar un abandono temprano y un posible fracaso escolar.

Finalmente, facilitamos a las familias la conexión con los recursos necesarios para favorecer la continuidad del proceso académico al alumnado convaliente, a los que necesiten enriquecer su desarrollo socioeducativo o requieran la derivación y acceso a los servicios profesionales específicos, como pueden ser los Servicios Sociales de Base.

Para el desarrollo de estas y otras actuaciones, en especial para los alumnos que llegan nuevos al centro, es precisa la coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, entendiendo como tales los Equipos Generales, los Equipos de Atención Temprana y los Equipos Espe-

cíficos, así como con las asociaciones, entidades y organismos del entorno, que actúan con los alumnos escolarizados en la educación primaria.

De manera particular, tenemos la responsabilidad elaborar los informes de carácter socioeducativo de aquellos casos derivados a los servicios sociales o los servicios de protección al menor, entre otros; colaboramos en la realización de los informes psicopedagógicos, respecto de aquellos aspectos que implican el registro de las actuaciones de intervención y seguimiento de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, asociadas a condiciones personales o de historia escolar, o los relativos a las cuestiones socioeducativas y familiares de los chavales.

La convivencia escolar

La convivencia escolar es uno de nuestros grandes caballos de batalla. Contribuimos a la elaboración del Plan de Convivencia y a programar actuaciones específicas en materia de acoso escolar, la prevención de conductas xenófobas y racistas, la resolución de los conflictos escolares, familiares y sociales, y la prevención de la violencia género mediante el fomento de la igualdad de oportunidades entre sexos.

En materia de igualdad entre mujeres y hombres y de prevención de la violencia de género, en base a las medidas que, para el ámbito educativo, se recogen en la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral con la Violencia de Género en Extremadura se determinó, a partir del curso 2004/2005, dedicar dos días lectivos al trimestre para trabajar la sensibilización en contra de la violencia de género.

Estas actuaciones se desarrollan de manera transversal a la educación para igualdad entre los sexos, recogidos ya previamente en los Planes de Acción Tutorial de los centros y se llevan a cabo en las tutorías de cada curso, coordinadas por el Educador Social con los tutores, para establecer el contenido y desarrollo de las actividades a trabajar.

Esta no es la única forma de trabajar este tema, puesto que es frecuente encontrarse con la demanda de chicas que, angustiadas por las relaciones de celos y control de sus chicos, piden algún tipo de intervención. Este es el momento en el que se trabaja, tanto de manera individual como en pareja, con el fin de establecer una relación sana e igualitaria a todos los niveles.

En otro orden de cosas, la intervención sobre la indisciplina y los comportamientos disruptivos en las aulas es una labor continua en el centro, que exige la rápida actuación y el seguimiento constante del alumnado que provoca estas situaciones. La puesta en marcha de programas de control de conductas que intervengan más allá de las sanciones puramente disciplinarias, nos permite un margen de actuación de carácter educativo y recuperador.

Estas actuaciones se regulan a través del Plan de Convivencia, que se ha venido creando en cada centro al amparo del *Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura*. Este Plan autonómico se publicó en el año 2007 como un marco de trabajo, sobre el que desarrollar medidas para mejorar la convivencia escolar en todos y cada uno de los sectores de la comunidad educativa. Es un proyecto ambicioso con una amplia propuesta de medidas, cuyo fin es fomentar la creación de un buen ambiente de relación en la convivencia. Entre las tareas que los Educadores Sociales asumimos, se encuentran el fomento de la educación en valores, la creación de relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa y la mediación como eje para la resolución pacífica de los conflictos entre iguales.

Pero, de manera particular, en lo que realmente este Plan implica a los Educadores Sociales, viene de la mano de una propuesta de *Protocolo de actuación en caso de conflictos graves*. Un nuevo reconocimiento en nuestro trabajo por la convivencia, puesto que nos responsabiliza de la intervención en los conflictos graves entre el alumnado, de manera especial para atender las situaciones de acoso escolar, y los que surjan entre los alumnos y los profesores.

En el caso de conflictos entre el alumnado se establece que, cuando cualquier miembro de la comunidad educativa tiene conocimiento de una situación de acoso o conflicto grave, lo debe comunicar al Equipo Directivo, que inmediatamente se reúne con el profesor representante en la Comisión de Convivencia y con el Educador Social, para que proponer las medidas necesarias de protección a la víctima del acoso o conflicto y, si se estima procedente, establecer una mayor vigilancia, evitar la coincidencia en los mismos espacios con el agresor o agresores, o procurar que esté acompañada en determinados momentos. Al mismo tiempo se valora necesita algún tipo de intervención o tratamiento especializado por otros servicios.

Del mismo modo, adoptamos las primeras acciones dirigidas a los presuntos agresores, informando a las familias, determinando las medidas provisionales disciplinarias si fuera necesario, así como las actuaciones de apoyo que se consideren, sin perjuicio de los procedimientos sancionadores que puedan derivar, incluso con la implicación de la Fiscalía y los Servicios de Protección de Menores.

Un paso más respecto al acoso escolar es la propuesta de la Consejería de que cada centro debe poner en marcha, además de los protocolos de actuación específicos para atender estas situaciones, programas de prevención del acoso en beneficio de una convivencia pacífica y un clima de respeto mutuo.

En torno a esta materia concreta, la Consejería celebró, a finales del curso pasado, la *I Jornada de Regional de prevención y sensibilización ante el*

acoso escolar. Fue en este momento en el que se anunció, sin concretar el profesional, la creación de la figura del Coordinador en Convivencia en cada uno de los centros escolares. Los Educadores Sociales, con el respaldo de nuestro Colegio Profesional, hemos propuesto a la Consejería la idoneidad de que sea nuestra figura la que asuma esta coordinación.

En esta misma jornada se propuso la puesta en marcha de un protocolo más específico y actualizado ante las situaciones de acoso escolar, en el que se abra paso a una intervención integral, implicando a cuantas instancias e instituciones sean necesarias para tratar estas situaciones. Esperamos que a lo largo de este nuevo curso escolar podamos contar con este nuevo esquema de trabajo, puesto que en ocasiones nos encontramos carentes de herramientas y recursos para ofrecer una atención suficiente en estos casos.

Una de las regulaciones normativas relevantes para la convivencia en los centros, llegó también el año 2007, dando un gran impulso a uno de nuestros aspectos más importantes en relación la convivencia escolar, como es la mediación en los conflictos. De forma complementaria al Plan Regional de la Convivencia, el Decreto 50/2007, que regula los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia, nos atribuye funciones muy concretas en esta parcela.

En materia de mediación, de manera particular, gran parte de los Educadores Sociales ya habíamos puesto en marcha programas de intervención en conflictos en nuestros respectivos centros. Es un proceso que se plantea a medio plazo, que implica a todos los sectores de la comunidad educativa y prepara a mediadores. Esto ofrece, al final de todo el proceso inicial, un entramado de conciliadores en el centro, capaz de resolver los conflictos según van surgiendo, de manera más cercana y eficaz.

Sobre las cuestiones estrictamente disciplinarias, la citada normativa sobre los derechos y deberes de los alumnos, permite a los Educadores bajar una nueva forma de resolver estas cuestiones, siempre dentro de las limitaciones establecidas.

Legalmente se establecen tres formas de desarrollar un expediente disciplinario. Entre ellos, quiero destacar el procedimiento conciliado, mediante el cual, cumpliendo una serie de requisitos, el centro tiene la posibilidad de ofrecer al alumno un proceso de mediación. Es en este procedimiento, coordinado por el Educador Social que ejerce de mediador, el Educador Social es nombrado reglamentariamente como mediador por el Decreto 50/2007 en el que se pone en marcha un proceso en el que las partes afectadas llegan a un acuerdo de reparación del daño, tanto material como moral, con el compromiso de realizar tareas educativas en el centro. Esto posibilita ofrecer alternativas a la privación de asistencia al centro de los chavales

por periodos determinados, como única medida de sanción. Así damos la oportunidad de que sea el propio menor el que se convierta en protagonista de su proceso de maduración y cambio de actitud ante el compromiso personal de reparación.

Por otra parte, el hecho de pertenecer a la Comisión de Convivencia del centr, regulada en el Real Decreto 732/1995, creada en el seno del Consejo Escolar, como miembro de pleno derecho, participamos de las competencias que se le atribuyen, destacando las siguientes:

- la dinamización del Plan de Convivencia del centro, implicando a toda la Comunidad Educativa, canalizando las propuestas de todos los sectores que promuevan la mejora de la convivencia;
- la puesta en marcha de medidas que garanticen los derechos de todos y el cumplimiento de las normas de convivencia, procurando la integración de todos los alumnos;
- la mediación en los conflictos;
- velar por la proporcionalidad y el carácter legal, socioeducativo y recuperador de las correcciones propuestas, así como por el cumplimiento de las mismas;
- la propuesta de medidas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Claro está que no son estas todas las actuaciones que los Educadores Sociales asumimos con respecto a la convivencia escolar pero sí son una buena muestra, tanto de la regulación normativa existente como del potencial de intervenciones que podemos desarrollar, de manera complementaria y/o alternativa a las acciones estrictamente sancionadoras.

Absentismo escolar

A pesar de ser otra de las parcelas centrales de nuestro trabajo, puesto que así se viene recogiendo desde nuestros inicios en los institutos, las primeras atribuciones se encaminaban a colaborar en el cumplimiento de las normas que asegurasen la permanencia de los alumnos en el centro durante el horario escolar, la elaboración de un Plan de Absentismo de Centro, así como el seguimiento e intervención en esta materia en colaboración con el tutor de cada grupo.

Estupendas atribuciones pero carentes de un protocolo de actuación que pudiera hacerlo efectivo, con medidas más allá del centro escolar y adaptado a la realidad de la estructura institucional de nuestra Comunidad.

La última regulación específica en absentismo data del año 2005 pero no es hasta el año 2007 cuando la Junta de Extremadura regula y publica

el *Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en Extremadura*, aprobado por la Orden de 15 de junio de las Consejerías de Educación y Bienestar Social, que, además de convertirse en el marco de referencia para actuaciones que aseguren la escolarización regular de todo el alumnado extremeño en edad obligatoria, consigue implicar a todos los sectores de la Comunidad Educativa, así como a las instituciones extremeñas con *responsabilidades en la salvaguarda del derecho a la educación y en la protección a la infancia*.

Como profesionales competentes en esta materia, pertenecemos a la Comisión de Absentismo del centro, siendo miembros de pleno derecho. Estas están presididas por el Director del centro, convocadas preceptivamente una vez al trimestre, y compuestas además por el Jefe de estudios, un tutor, un miembro del Departamento de Orientación, distinto del Educador Social, y un representante de los padres en el Consejo Escolar.

Las tareas que asumimos de manera colegiada en esta Comisión son la elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de Absentismo de Centro, así como realizar el análisis de los expedientes presentados ante la misma y la valoración de las actuaciones.

Desde un nivel más práctico, para el control de la asistencia de los alumnos al centro y los casos de absentismo, la Consejería nos facilitó el acceso a la Plataforma Educativa Rayuela, Plataforma Integral Educativa de la Consejería de Educación, con la que podemos realizar un riguroso control de las faltas de asistencia, lo que agiliza la tarea sustancialmente. Asimismo, este sistema nos permite la comunicación no presencial con el tutor de cada curso e incluso con las familias.

Nuestro papel en esta materia, además de las puramente programáticas, comienza a demanda de los tutores, con los que mantenemos una estrecha relación y necesaria coordinación.

Una vez que estos han detectado un caso de absentismo según los parámetros establecidos y una vez ha contactado con la familia sin obtener resultado, la Jefatura de Estudios y el Educador Social les citan de nuevo para una entrevista, con el fin de *comunicar a los padres la situación de absentismo de su hijo y las consecuencias que pueden derivarse, así como hacerles partícipes de la responsabilidad que tienen como padres de colaborar en la búsqueda de soluciones*.

Cuando las primeras actuaciones descritas anteriormente no obtienen sus frutos y no resuelven la situación de absentismo, desde el Departamento de Orientación, en particular los Educadores Sociales, elaboramos un Informe Técnico y elaboramos un Programa Individual de Intervención (PII) con el alumno y su familia, definiendo sus objetivos, las actuaciones

educativas y las personas implicadas para llevarlo a cabo, siendo nosotros mismos los encargados de su seguimiento. Asimismo, es necesario establecer en este mismo momento la coordinación con los Servicios Sociales de Base, para el desarrollo del citado programa.

El Protocolo institucional, una vez las actuaciones que se desarrollan en el centro y los recursos más cercanos no han solventado la situación, se notifica a los Servicios Sociales de Base municipales o a la Comisión Zonal de Absentismo, en su caso, en la que se decide la oportunidad de realizar la derivación del caso a los Servicios de Protección del Menor, con el fin de valorar una posible situación de desamparo. Desde este servicio se diseñaría un nuevo Plan de Intervención con la implicación directa de los servicios sociales de la localidad o se adoptaría alguna medida de protección con el menor. En el caso de que el caso se solucionara se continuaría con la intervención hasta conseguir la normalización completa de su escolarización y las circunstancias, directas e indirectas, que lo generaron. En caso contrario, si el Servicio de Protección de Menores valora que existe un incumplimiento de los deberes de la patria-potestad, el caso se notificaría a la Fiscalía de Menores para la puesta en marcha de las acciones correspondientes.

En todo este procedimiento, como Educadores Sociales de los institutos, tenemos la corresponsabilidad de hacer el seguimiento de la situación de absentismo y hacer frente a las actuaciones que desde el centro escolar se lleven a cabo junto con los Servicios Sociales de Base municipales.

De manera implícita al Protocolo, para los Educadores Sociales son fundamentales las labores de coordinación en esta materia, lo que supone la necesaria participación en las reuniones de coordinación entre los Equipos de Orientación Psicopedagógica y Educativa, que atienden los colegios, y los Departamentos de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria, en adelante IES y los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en adelante IESO, encaminadas al intercambio de información sobre los casos de absentismo escolar detectados en la Educación Primaria. De igual forma, es vital la comunicación fluida con los Servicios Sociales de Base, los Programas de Atención a Familias, la Comisión Zonal de Absentismo y los Servicios de Protección a los menores de la Junta de Extremadura.

Imprescindible también se hace la colaboración con la Policía Local y los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, para la detección y seguimiento de los menores no escolarizados y los que se encuentran fuera del recinto escolar durante el horario lectivo.

Por último, los Educadores Sociales asumimos la competencia de asegurar, en la medida que las circunstancias así lo permitan, el derecho a la educación de aquellos alumnos que no pueden asistir regularmente al

centro por decisiones judiciales, por problemas de salud o por razones del trabajo familiar. Para ello, se ponen en marcha cuantas medidas sean necesarias para asegurar la continuidad del proceso educativo. En el caso de los alumnos convalecientes, mediante la contratación de un profesor en casa, coordinado en todo momento con el centro escolar.

Intervención directa con los alumnos

Más allá de las intervenciones específicas descritas anteriormente, en el día a día de los centros asumimos otras actuaciones directas con los chavales, de una parte, las que responden a sus demandas; de otra, las que planificamos derivadas de un proceso de detección, con el fin de actuar sobre aquellos factores de riesgo que puedan originar situaciones educativas desfavorables.

En la línea de las intervenciones demandadas por los alumnos se pueden destacar:

- Resolución de conflictos de manera adecuada y positiva, ejerciendo de mediador en los conflictos interpersonales y grupales, sin perjuicio de las actuaciones específicas con respecto a la convivencia.
- Acercamiento de los recursos educativos, sociosanitarios y de ocio.
- Información y asesoramiento sobre ayudas y subvenciones para el estudio.
- Las dificultades en las relaciones de pareja.
- Los conflictos en las relaciones diarias con los profesores.
- Atención personalizada ante dificultades relacionadas con el propio desarrollo personal.
- Las dificultades en las relaciones con los miembros de la familia.

Entre las actuaciones que realizamos ante la detección de dificultades se incluyen el diseño y desarrollo de programas, con el fin de dotar a los alumnos de habilidades personales, sociales y emocionales que les aporten estrategias para incrementar su desarrollo integral, atendiendo a los factores de riesgo hallados. De manera más específica, algunas de las más comunes son:

- Desarrollo de intervenciones para la modificación de conductas disruptivas, trabajando sobre las actitudes, motivaciones y habilidades, de forma que se favorezca una reflexión de los alumnos y se propicie una evolución positiva en las mismas.
- Intervención mediadora en situaciones familiares que afectan al alumno a nivel personal, social y escolar.
- Contribuir a la construcción de una autoestima positiva en los alumnos.

- Colaborar en el desarrollo de los programas de salud escolar y educación para la salud, en coordinación con los recursos sociosanitarios de la zona.
- Atención individualizada a los alumnos con carencias en sus competencias socioemocionales y de integración social, que manifiesten dificultades de convivencia.
- Trabajar en el establecimiento de normas de convivencia específicas dentro del aula.
- Seguimiento de los alumnos con medidas de protección y coordinación con los responsables del servicio competente en la materia y los tutores o guardadores legales del menor.
- Colaborar en el seguimiento de la asistencia al centro educativo como medida judicial impuesta a menores infractores, en coordinación con el órgano correspondiente.
- Facilitar el acceso a la educación del alumnado con dificultades socioeconómicas, mediante las ayudas al estudio, y a los recursos educativos necesarios que contribuyan a la continuidad de su proceso formativo.
- Derivación a los profesionales y/o servicios competentes de aquellos casos en los que se detecte situación de riesgo y/o gravedad para el desarrollo e integridad de los alumnos.

El trabajo con las familias

Según la Propuesta de Catalogo de Funciones de la Educadora y el Educador Social de la Junta, para el adecuado desarrollo integral de los alumnos es imprescindible la colaboración de las familias en el proceso educativo, como elemento clave de la Comunidad Educativa. Para ello, los Educadores Sociales pretendemos acercar la vida académica de los centros a las familias, de modo que sientan que forman parte del instituto y que pueden y tienen mucho que aportar a la educación de sus hijos. De esta forma, se pretende garantizar en todo momento que las familias reciban puntualmente la información precisa, acerca del proceso educativo de sus hijos.

En este sentido, nuestros esfuerzos se centran en:

- Programar y ejecutar actuaciones encaminadas a fomentar la participación de las familias en la vida del centro y su entorno, junto con el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo, en especial, la Jefatura de Estudios.
- Facilitar el acceso de las familias a los recursos normalizados existentes en la comunidad, actuando como mediador y derivando, si fuera necesario, a los profesionales y servicios más específicos.

- Informar, atender y asesorar a las familias, en colaboración con el Departamento de Orientación y los tutores, sobre aspectos de carácter personal, social y educativo de sus hijos.
- Ofrecer a las familias la información necesaria sobre los recursos existentes que favorezcan el proceso socioeducativo de sus hijos. En particular, con las Asociaciones de Padres y Madres del centro mantenemos un contacto periódico que permita ofrecer información, apoyo y asesoramiento en aspectos como:
 - las ayudas a las que pueden acceder y que puedan resultar de su interés para el desempeño de sus fines,
 - el diseño, organización y dinamización de la Escuela de Padres, incluso, impartir formación, si fuera preciso, y
 - la realización de proyectos y/o actividades dirigidas a fomentar la implicación de las familias en la vida escolar y a mejorar las relaciones centro-familias.

Finalmente, en esta materia, tenemos atribuidas tareas relacionadas con la atención del alumnado de transporte escolar, con el fin de mantener una especial relación con las familias, de tal forma que, la distancia entre el centro escolar y el domicilio familiar, no suponga un menoscabo en la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Con estas líneas he pretendido revelar una perspectiva de los últimos años de Educación Social en los centros educativos de Extremadura, exponiendo las cuestiones más relevantes e innovadoras respecto de nuestras funciones y perfil profesional, los avances más significativos y algunas de las cuestiones que nuestro desempeño laboral reclama por sí solo.

Claro está que aquí no se han recogido todas las funciones que los Educadores Sociales podemos desempeñar en los IES y que tenemos asignadas de forma reglamentaria, documental o por la simple convicción personal y profesional. Además, hay que tener en cuenta que cada centro es un mundo en sí mismo, cuyas peculiaridades dirigen en uno u otro sentido las necesidades de intervención que, la población para la que trabajamos, necesita a lo largo de su proceso escolar.

Esperemos que el hecho de compartir estas experiencias y la visibilización que genera el espacio de reflexión en el que nos encontramos, den lugar a nuevos planteamientos del sistema educativo más allá de las fronteras meramente académicas.

LEGISLACIÓN

ESTATAL

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de ordenación general del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, num. 238, p. 28927.

España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre de 1995, num. 278, p. 33651.

España. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2004, num. 313, p. 42166.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, num. 106, p. 17158.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

Extremadura. Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 27 de marzo de 2007, num. 36, p. 5736.

Extremadura. Ley 2/1990, de 26 de abril de Salud Escolar de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 31 de mayo de 1990, num. 43, p. 895.

Extremadura. Ley 10/2001, de 28 de junio, de Salud de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 3 de julio de 2001, num. 76, p. 7288.

Extremadura. Ley 2/2003, de 14 de marzo, de la convivencia y ocio de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 22 de marzo de 2003, num. 35, p. 4514.

Extremadura. Circular, de 14 de marzo de 2006, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa relativa al uso de teléfonos móviles en el interior de los recintos escolares. 14 de marzo de 2006.

Extremadura. Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 9 de marzo de 2011, num. 47, p. 5952.

Extremadura. Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los Educadores Sociales en centros de Educación Secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. 25 de octubre de 2002.

Extremadura. Instrucciones de 7 de julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general

a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. 7 de julio de 2004.

Extremadura. Resolución de 13 de julio de 2005, de la Dirección General de Trabajo, por la que se acuerda la inscripción en el Registro y publicación del “V Convenio Colectivo para el personal laboral al servicio de la Junta de Extremadura”. Diario Oficial de Extremadura, 23 de julio de 2005, num. 85, p. 11102.

Extremadura. Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura.

Extremadura. Orden de 21 de junio de 2006 por la que se modifica la Orden de 6 de julio de 2004 por la que se desarrolla el Decreto 7/2004, de 10 de febrero, que regula el servicio de transporte escolar a centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 8 de julio de 2006, num. 80, p. 12295.

Extremadura. Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 14 de junio de 2005, num. 68, p. 8444.

Extremadura. Orden de 19 de diciembre de 2005, por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. Diario Oficial de Extremadura, 5 de enero de 2006, num. 2, p. 209.

Extremadura. Orden de 15 de junio de 2007, de las Consejerías de Educación y Bienestar Social, por la que se aprueba el Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 10 de julio de 2007, num. 79, p. 12094.

Extremadura. Decreto 203/2008, de 26 de septiembre, por el que se regula el servicio de transporte escolar a centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, 3 de octubre de 2008, num. 192, p. 27184.

BIBLIOGRAFÍA

COPESEX, 2016. Propuesta de catálogo de funciones de la educadora y el educador social en los IES e IESO de la Junta de Extremadura. Mérida. COPESEX.

Junta de Extremadura, 2007. Compromiso de las familias extremeñas con la educación de sus hijos.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO, UNA MIRADA DESDE CASTILLA LA MANCHA

Francisco J. Serrano Madrid
Educador Social Col.nº10 CESCLM
IES La Sisle (Sonseca-Toledo)
f150dirhams@hotmail.com

RESUMEN: “Necesidad. Herramienta para la consecución de los fines del sistema educativo. Elemento de control y/o reproducción social. Estas y otras muchas cuestiones son puntos de partida a la hora de analizar la presencia de los y las educadores sociales dentro del Sistema Educativo”

Este es el punto de partida de un documento que reflexiona sobre la necesidad de la incorporación de la figura de los y las educadores sociales al Sistema Educativo, ofreciendo además una visión de la experiencia de los mismos en un territorio como es Castilla La Mancha.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Necesidad. Herramienta para la consecución de los fines del sistema educativo. Elemento de control y/o reproducción social. Estas y otras muchas cuestiones son puntos de partida a la hora de analizar la presencia de los y las educadores sociales dentro del Sistema Educativo.

Pero, ¿Cuál es la finalidad de la escuela? ¿Educar? ¿Enseñar? ¿Producir? Parece necesario recordar aquí los principios que fundamentan las últimas reformas educativas en nuestro país para contextualizar el espacio donde la Educación Social se presenta como herramienta dinamizadora del sistema educativo.

Algunos de los principios fundamentales que presidían la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) eran:

- *Exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.*
- *La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. [...] Pero la res-*

ponsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

Significativo es también el primer párrafo de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) que indica que:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos”.

Conceptos como “ciudadano”, “igualdad efectiva de oportunidades”, “responsabilidad compartida”, “educación como instrumento de movilidad social” o “pensamiento crítico”, son conceptos carentes de sentido si no se **estructura, se organiza y se dota al sistema educativo** de los recursos necesarios para hacerlos efectivos. Y es aquí donde la presencia de la figura del educador social cobra un valor fundamental. Un profesional que, como bien indica su definición, posibilita “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” así como “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”

Entendiendo y valorando las posibilidades de acción socioeducativa existentes **“dentro”** del sistema educativo y, analizando y comprendiendo dicho contexto, que se encuentra inmerso en constantes cambios que van paralelos a los que se suceden en su entorno, parece obvio plantear la necesidad de implementarlo (como ya se viene realizando en nuestro estado en diferentes regiones: Castilla La Mancha, Andalucía y Extremadura) con una figura que **colabore en la visibilización de la institución educativa como verdadero agente de cambio y promoción social**. Que colabore en su apertura “al entorno comunitario a través de una práctica diaria centrada en (Documentos profesionalizadores. Catálogo de Funciones y Competencias del Educador y la Educadora Social. (Asedes-CGCEES. 2007)

- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Mediación social, cultural y educativa.

Es de este análisis desde el que se parte para afrontar la convivencia (previniendo y afrontando los problemas que de toda convivencia se deriva), y desde donde la mirada de la educación social cobra importancia. Una mirada que vertebra y posibilita encontrar “otros” espacios en la institución educativa desde una perspectiva holística, inclusiva, e integradora. Una visión que pasa por reconocer las variables que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo personal del alumnado, al bienestar y la motivación profesional del profesorado, y a la participación de las familias.



En base al reconocimiento de esos fenómenos y sobre todo, al posicionamiento y punto de partida para la gestión de los mismos, las funciones del educador social han quedado enmarcadas en tres áreas donde se asienta la demanda actual de actuación “dentro” del sistema educativo:

- Absentismo.
- Convivencia y Mediación.
- Animación Sociocultural.

Por otro lado habría que destacar que la inclusión de la figura del educador social dentro de la educación Secundaria ha dotado de relevancia al

concepto de transversalidad educativa. Una transversalidad no en cuanto al currículo se refiere, sino a la acción sobre las variables que afectan al proceso de transmisión educativa (contexto sociofamiliar, relaciones de iguales, expectativas/intereses/motivaciones, habilidades y capacidades, etc.), haciendo que la figura del educador social se convierta en eje que vertebra las acciones que desarrollan todos y cada uno de los agentes sociales que intervienen en el desarrollo educativo del alumno.



Genera con su acción sinergias entre los diferentes recursos comunitarios, facilitando la visibilización de “realidades” que en ocasiones quedaban demasiado alejadas a las rutinas del aula, de lo estrictamente académico, pero que sin embargo las condicionaban de forma sustancial. Colaboración en la apertura de los centros a la comunidad que permite el acercamiento de las familias a un espacio que parecía reservado para sus hijos, dotando al mismo tiempo a los alumnos de un interlocutor más cercano para comprender y participar del proceso de aprendizaje.

Todo ello a pesar de las limitaciones con las que el educador social suele convivir (limitaciones reseñadas fruto del análisis e investigación donde la presencia del mismo ya se encuentra asentada), y que tienen su base en la falta de una apuesta efectiva (no sólo es “estar presente”, sino “ser partícipe” como un elemento más del engranaje del sistema educativo. Entre estas limitaciones podríamos destacar:

- **En tierra de nadie:** ni en lo educativo ni en lo social.
- **Invisibilidad** de cara a la administración educativa.
- Insuficientes recursos que complementen nuestra acción socioeducativa.

- **Escasa normativa** que regule las tareas encomendadas.
- Disparidad de criterios con otros profesionales implicados.
- Tendencia a desentenderse del caso, cuando éste se ha derivado al ES. Por parte del resto de profesionales del sistema educativo.

Una mejor forma de entender este análisis es ahondar en uno de los territorios donde “esa presencia” se ha hecho efectiva en estos últimos, Castilla La Mancha.

La figura del Educador/a Social (en adelante E.S) inicia su andadura en los IES de Castilla La Mancha en el curso escolar 2003-04, en el marco del Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria¹. Se encuadró desde sus inicios como personal funcionario adscrito a la Escala Sociosanitaria, Cuerpo Técnico (A2), Educador Social.

De esta referencia inicial y de la práctica diaria en los centros se pueden destacar dos aspectos importantes. Por un lado, los ámbitos claves sobre los que se pretende asentar la acción socioeducativa de los Educadores Sociales, que se concretan en:

- Fomento de la Convivencia y Resolución de Conflictos.
- Mediación con familias.
- Abordaje del Absentismo escolar.
- Coordinación con otras instituciones.
- Apoyo al trabajo de Equipos Directivos, tutores y Dpto. de Orientación.

Por otro, que la incorporación de los E.S a los centros educativos se realiza tras la solicitud expresa por parte de estos, y tras la justificación de necesidad de atención ante situaciones “especialmente” problemáticas (IES catalogados como de “difícil desempeño”). A día de hoy únicamente se encuentra la figura del E.S en 40 IES de toda la región (de un total de 227), todas ellas con carácter fijo (las plazas ocupadas de forma interina han sido eliminadas en este último año).

Resaltar el anterior párrafo en cuanto que ha marcado las expectativas generadas sobre este nuevo perfil profesional dentro del sistema educativo, dejando a un lado el carácter preventivo de su acción (no se integra dentro del sistema, sino sólo donde “el problema se hace visible”), y propugnando la imagen de, en ocasiones, herramienta de control.

Destacando al mismo tiempo que la no incorporación a la estructura organizativa del sistema educativo (sino únicamente a la plantilla de algunos centros, en la categoría de “funcionario no docente”) ha generado dificultades a la hora de desarrollar las funciones encomendadas.

Por un lado nos encontramos con un profesional que desarrolla funciones socioeducativas dentro de un contexto puramente educativo. Y por

otro lado contamos con un contexto educativo que entiende que tiene que abrirse a la comunidad, a nuevas realidades sociales, pero que se encuentra limitado porque no se arbitran las herramientas necesarias para ello. En este sentido podemos decir que la incorporación de una nueva figura como es la del ES no ha cambiado el sistema.

Al mismo tiempo, la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha ha ido aportando protocolos y herramientas que, aunque dirigidas a toda la comunidad educativa, están estrechamente ligadas a la labor de los E.S. en cuanto que contextualizan y sirven de marco referencial en los temas que vertebran nuestra acción educativa: la prevención del absentismo y la mejora de la convivencia. Estos instrumentos quedan recogidos en el Decreto de la Convivencia Escolar de Castilla La Mancha, en el Programa Regional de Prevención y Control del Absentismo Escolar, y, en la Ley de Autoridad del Profesorado.

A día de hoy, y partiendo de la base del bagaje con el que cuenta la figura del E.S dentro del sistema educativo reglado en CLM, podríamos marcar tres aspectos claves a tener en cuenta:

- El reconocimiento que se tiene de esta figura profesional en los centros donde actúa (visibilidad-aceptación-participación), choca con el planteamiento de la administración, donde ha habido un estancamiento en la apuesta por la figura profesional.
- La dificultad dentro del colectivo profesional para desarrollar metodologías y propuestas de acciones educativas comunes, que tropiezan con las idiosincrasias de cada uno de los centros educativos y la autonomía que estos detentan. Es imprescindible destacar la importancia de los tiempos y los espacios en los que se “mueve” la educación reglada, a la vez que el contexto social de cada comunidad (tipos y modelos de localidades y oferta sociocultural del entorno más cercano), para valorar la heterogeneidad de propuestas que pueden llevarse a cabo y la dificultad y/o viabilidad de estas dependiendo del lugar.
- La escasa proyección hasta el día de hoy que tiene dentro de la formación universitaria de esta profesión este ámbito/espacio de trabajo, lo que repercute en el escaso conocimiento que tiene el ES recién titulado de este ámbito profesional.

Por el contra, es necesario y significativo destacar la implicación en la puesta en marcha por parte de los E.S. de metodologías de trabajo donde destacan estrategias como: la mediación, los contratos conductuales, las entrevistas motivacionales, etc. Herramientas estas cotidianas en la labor profesional del E.S. en los IES que priorizan la posibilidad de “dar la palabra” al alumno en la resolución de “su conflicto en la escuela” (y no con la

escuela), desarrollando al mismo tiempo actividades para que los alumnos/as participen de su proceso de aprendizaje a través del desarrollo de programas a realizar dentro del PAT (Plan de Acción Tutorial), donde el trabajo de las habilidades sociales juega un papel esencial.

Todo ello, junto con la coordinación y acción con los Servicios Sociales de Base y Especializados, es como la acción educativa del E.S “salta” los muros del centro escolar, dotando de mayor relevancia la labor realizada en cuanto herramienta de detección de indicadores de riesgo ajenos al trabajo meramente académico (como pueden ser situaciones de negligencias familiares, abusos, malos tratos, etc.)

A modo de resumen, podríamos indicar que la inclusión de la figura del E.S dentro de la Educación Secundaria ha dotado de relevancia al concepto de transversalidad educativa, no tanto en lo referido al currículo sino a la acción que se desarrolla en el abordaje de las variables que afectan al proceso de transmisión educativa (contexto sociofamiliar, relaciones de iguales, expectativas/intereses/motivaciones, habilidades y capacidades, etc.). Porque, a pesar de las limitaciones existentes, el E.S ha colaborado en la apertura de los centros a su comunidad, acercando a las familias a un espacio que parecía reservado para sus hijos, dotando a su vez a los alumnos de un interlocutor más cercano para comprender y participar del proceso de aprendizaje.

Un agente educativo que debería ser miembro de todas las plantillas de los centros educativos (no únicamente donde “existen” conflictos), tanto de educación secundaria como de primaria. Porque la labor “preventiva”, el trabajo con las familias, la dinamización de la comunidad educativa, etc. no son tareas exclusivas a realizar en centros concretos, sino que deben ser acciones integradas en los Proyectos Educativos de todos los centros escolares, posibilitando así la consecución de la finalidad que se mencionaba al inicio del presente documento de la presente Ley Educativa.

Y porque la realidad educativa debe adaptarse a los continuos cambios sociales y estos hacen necesario entender que el proceso enseñanza-aprendizaje que se ha venido dando en la escuela de manera tradicional no puede quedarse atrás en dicho proceso de adaptación, incluyendo nuevos perfiles profesionales que trabajen de forma coordinada para dar una respuesta efectiva a las demandas que se plantean.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ANDALUCÍA

Manuel Vázquez Uceda

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

manuel.vazquez.ucedajuntadeandalucia.es

RESUMEN: En este artículo se hace un breve recorrido por cómo está la situación de la integración de la figura profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la situación actual, los ámbitos de intervención, las funciones y en general cual es la aportación que las y los educadores sociales realizan al sistema educativo andaluz.

Algunos datos básicos.

El sistema educativo andaluz apuesta por la inclusión de la educación social dentro de las actuaciones habituales de los centros docentes en interacción con el entorno en el que se enclavan. De este modo, Andalucía fue pionera en la incorporación de educadoras y educadores sociales al sistema educativo y aún hoy es de las pocas comunidades autónomas del estado que tienen esta figura dentro de los recursos personales que intervienen en la escuela.

No podemos decir que haya suficientes educadoras y educadores sociales en nuestros centros. Muy al contrario, debemos afirmar que son escasos (apenas 68 educadoras y educadores sociales) pero su presencia es notoria en todos los ámbitos en los que intervienen.

¿Cuál es la presencia de las educadoras y educadores sociales en el marco normativo andaluz?

La Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007) es la primera que abre las puertas a la incorporación de profesionales no docentes a la mejora de las condiciones de aprendizaje del alumnado, especialmente, de aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.

Posteriormente, el Decreto 19/2007, por el que se regulan la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia, avanzan en la adscripción de educadoras y educadores sociales, de manera explícita, en el marco de los equipos de orientación educativa.

Finalmente, las instrucciones de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, regulan la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo.

Y son, precisamente estas instrucciones las que nos dan pie a contestar a la primera de las cuestiones que se nos plantean en esta mesa de confluencia:

¿Qué puede aportar la educación social al sistema educativo? ¿Qué aportaciones concretas ofrece a la escuela?

Básicamente, las aportaciones son las que quedan recogidas en las citadas instrucciones y que, a continuación, detallaremos:

En primer lugar, ¿cuáles son los ámbitos de intervención?

- Intervención en la educación para la convivencia y la resolución de conflictos.
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Dinamización y participación familiar y comunitaria.
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.
- Educación en valores y competencia social.
- Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural.

Y, dentro de estos ámbitos, ¿qué funciones se pueden desarrollar?

- Análisis y valoración de contextos socioeducativos para el desarrollo de programas o actuaciones formativas que mejoren las relaciones personales y el rendimiento educativo del alumnado.
- Asesoramiento al profesorado y a los equipos educativos, manteniendo una coordinación fluida con los tutores del alumnado con el que interviene, de tal forma que por ambas partes se establezcan los contactos y sesiones de coordinación que sean necesarias para llevar a cabo las acciones y estrategias planificadas.
- Planificación de la intervención socioeducativa que será recogida en el plan de trabajo anual del EOE o del Departamento de Orientación correspondiente.
- Trabajo personal de forma colegiada y en red con el resto de servicios y organismos, que permita una intervención integral en las acciones socioeducativas.
- Elaboración de mapas y redes de recursos sociales y educativos en la zona de intervención.
- Acompañamiento y tutorización en casos en los que se requiera un trabajo más personalizado.
- Evaluación y valoración de programas socioeducativos.

Y, como siempre indican las normas... “cualesquiera otras”. Es decir, esto es lo que se le pide a un educador o educadora social que haga en su actividad habitual, pero, además, surgen otras muchas situaciones que exigirán una adaptabilidad al entorno y a las necesidades que pudieran presentarse en cada momento y en cada caso concreto.

Por lo tanto, se le pide al educador o educadoras social que sea un profesional altamente versátil y que asuma, al menos, los siguientes competencias:

- Valoración.
- Planificación.
- Dinamización.
- Asesoramiento.
- Mediación.
- Acompañamiento.
- Tutorización.

Todo ello nos sirve para responder a la pregunta que se planteaba inicialmente. Todo ello es lo que las educadoras y educadores sociales pueden aportar al sistema educativo, básicamente, por sus conocimientos en dinámicas que superan los muros de la educación formal y que se desarrollan en estrecha interacción con el entorno en el que se ubica la escuela.

Para ello, la Consejería de Educación tiene claro que las educadoras y educadores sociales se mantendrán en el sistema educativo y que, cuando la coyuntura económica lo permita, será uno de los perfiles que será preciso incrementar hasta alcanzar un número suficiente para desarrollar estas funciones con totales garantías.

Finalmente, reflexionaremos sobre la última de las cuestiones que se plantean. **¿Cuál es su aportación en el logro de una ciudadanía crítica y participativa?**

Tal vez, su aportación (vuestra aportación) más relevante sea el hecho de conseguir o potenciar que este pensamiento crítico, esta participación como ciudadanas y ciudadanos activos, se desarrolle desde la óptica de la equidad y la igualdad de oportunidades.

Explicaremos esta reflexión:

A nadie se le escapa que el trabajo de las educadoras y educadores sociales, aún no centrándose de forma exclusiva en éste, es más patente y más directo en los casos de alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión o ya, de forma indiscutible, inmerso en ella. Por lo tanto, la actuación en el sistema educativo de profesionales que, como vosotras y vosotros, servís de nexo entre la escuela y el entorno, entre el profesorado y las familias, entre la desmotivación y la ilusión, está claro que podéis ser también un puente entre la exclusión y la inclusión.

Esta inclusión permitirá que el alumnado se incorpore a dinámicas de aprendizaje que les conduzcan a los mayores niveles de cualificación posibles, convirtiéndose, de este modo, en personas más encaminadas

a una participación activa en la sociedad, ejerciendo de forma plena su ciudadanía.

Estos procesos llevan de la mano la valoración crítica de las circunstancias que rodean a cada situación. Es decir, un alumno o alumna, apoyado por su profesorado y por las y los profesionales de la educación social (entre otros agentes) puede tomar las riendas de su vida, valorando de forma crítica todos los condicionantes que le conducen por un camino al que no se le augura un final feliz. Por ello, la contribución que, desde la educación social se puede realizar en este campo, es un acompañamiento, una mano tendida y una provisión de herramientas que, desde el autoconocimiento, permitan al alumnado emprender un proceso de construcción personal que le conduzca a la mejora continua.

Para concluir, traemos a este punto una frase de Paulo Freire que decía algo así como “La educación no cambia el mundo. Cambia a las personas que tendrán que cambiar el mundo”. Sin duda, tenemos la responsabilidad de hacer este cambio entre todos y, por supuesto, las educadoras y educadores sociales podéis ser una inestimable ayuda en la construcción de un futuro mejor.

O ESTADO DA CUESTIÓN E DA NORMATIVA EN GALICIA. UN BALANCE DOS 10 ÚLTIMOS ANOS

Sofía Riveiro Olveira

Colexio Profesional de Educación Social de Galicia, Ceesg

sofia.riveiro.olveira@ceesg.org

RESUMO: Tal e como indica o título da mesa, se tivésemos que falar da normativa en Galicia remataríamos pronto, porque non existe regulación da figura da educación social nos centros educativos a día de hoxe. Isto non quere dicir que non poidamos falar do estado da cuestión e facer un balance destes últimos 10 anos, que ampliaremos un chisco máis, ata os 15 anos, data de creación do Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. Ademais, como se doutro bloque se tratase nesta mesma exposición, falarei da miña experiencia persoal, que transcorreu nese binomio educación social e escola, ao longo da miña traxectoria profesional na que o contacto directo coa comunidade educativa permitiu un coñecemento amplo e variado do que está a acontecer nas nosas escolas.

Introducción

O Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, Ceesg, creouse en 2001, despois dun longo percorrido de profesionais da educación social que buscaron unha saída digna á súa situación académica, laboral e social. Daquela, eu aínda estaba estudando, pero xa apareceran pola Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC), socios da Aesg (Asociación de Educación Social de Galicia), a falarnos da importancia de asociarnos para facer unha profesión forte.

Unha vez que a estrutura do colexio profesional asentou, atendeu do proceso de habilitacións, do traslado de expedientes, das solicitudes de colexiación, convocou eleccións e creáronse as comisións e plans de traballo. Un dos temas que sempre estivo enriba da mesa foi a preocupación e a necesidade de entrar a formar parte do discurso profesional no eido educativo. Empezou o baile de cartas, chamadas, escritos, investigacións e reunións. Tocamos todas as portas das administracións: Consellería de Educación (e as súas direccións xerais), Función Pública, Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar (cando se chamaba así), e incluso, a propia Presidencia da Xunta de Galicia. E aparece un grupo de traballo sobre o papel das educadoras sociais no ensino.

Primeiros anos, primeiros pasos

A primeira cita que consta nos arquivos do Ceesg para abordar a incorporación da figura da educadora/educador social nos centros educativos solicitouse directamente co Conselleiro de Educación, Celso Currás Fer-

nández, que delegou nun dos seus directores xerais, e data do 9 de decembro de 2003. Recíbenos Alberto González Armesto, daquela, Director Xeral de Centros e Ordenación Universitaria. O cometido daquela xuntanza era poder analizar a posibilidade de acceder ao sistema laboral educativo a través, por exemplo, dos departamentos de orientación, pois era a única referencia legal en Galicia que tiñamos máis acaída á nosa profesión (Decreto 120/1998 e Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a creación de Departamentos de Orientación nos centros de educación secundaria e nos de primaria de máis de 12 unidades, como criterio xeral). A resposta recibida, de alí a un tempo, foi que, tanto no caso das/os Orientadores como das/os profesionais dos Equipos de Orientación Específica, trátase de persoas coa condición de funcionarias, polo que calquera “traballador social” que queira acceder a un destes postos de traballo debe reunir ese requisito.

A liña das respostas recibidas foi pasiva, evasiva e incluso negativa, como a que acabamos de describir, en todo este tempo. Pero, as gañas e a necesidade fixeron que seguísemos no empeño dunha escola máis inclusiva e en contacto directo coa comunidade na que está inmersa.

En 2005, un grupo de educadoras/es sociais ourensán vinculado ao colexio profesional, o Colectivo Rueiros –nace en Ourense no Nadal do 2004 coa finalidade de atender as necesidades profesionais do mundo da Educación Social. Así se define o colectivo Rueiro, na memoria da xornada técnica, 25-26 de maio de 2005–, organiza a I Xornada Técnica sobre “O Conflito na Escola: Estratexias e Solucións”. O 25 e 26 de maio deuse cita a profesionais de referencia e investigadoras/es do tema, onde se falou, sobre todo, das funcións que desempeñamos as e os educadores sociais nos centros educativos. Exemplo diso, a mesa redonda sobre experiencias das educadoras/es sociais nos centros escolares:

- La figura del educador social en los IES-IESO de Extremadura. “Mi experiencia”, por José Antonio Agudo Sánchez.
- Experiencia de Castela A Mancha, por Armando Blazquez Luengo.
- Experiencia en Galicia, por Áurea González Peleteiro.

Tamén se expuxo o “Programa Aprender a Convivir”, do IES de Teis (Vigo), onde se valorou a necesidade da complementariedade entre profesorado e educadores/as sociais, onde se recoñeceu que a educadora e o educador social é “o profesional axeitado para fomentar o contacto entre a escola, as familias, os servizos sociais e os diferentes recursos de acción social que poden axudar a dar unha solución integral ás diferentes problemáticas que se presentan na nova realidade social” (extraído da memoria da propia Xornada Técnica).

Esta xornada serviunos para poñernos ao día na nosa reivindicación, sumar apoios e seguir buscando as vías posibles para coñecer o noso papel nos centros de ensino. Tiñamos de man o colectivo do profesorado, sobre todo, o movemento de renovación pedagóxica, Nova Escola Galega, que desde o primeiro momento nos buscou para sumar sinerxías neste tema.

Nese mesmo ano, 2005, celébranse as I Xornadas “A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?”, organizadas por Nova Escola Galega, os Departamentos de Didáctica e Organización Escolar e Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago, e o Ceeg.

Publicouse un libro de actas que aínda hoxe se manexa para consultar e para interpelar a necesidade de facer medrar os perfís profesionais no ámbito educativo, neste caso, por educadoras e educadores sociais.

“A posible presenza de profesionais da Educación Social nas escolas non responde nin a un oportunismo, nin a unha moda, nin a intereses puramente corporativos. Responde simplemente ó feito de que coñecemos a súa formación, as súas funcións... o que nos permite falar dun perfil profesional que, desde o noso punto de vista, pode contribuír á procura de solucións que o profesorado só non pode acadar. Partimos do feito de que o profesorado e educadores sociais traballan nunha mesma realidade e teñen cometidos complementarios no mesmo proceso. Cada un destes profesionais ten unha formación específica, especializada, que se complementa e contribúe a unha intervención educativa máis completa” (Actas da I Xornada de Escola, punto de encontro entre profesorado e educadoras/es sociais?).

De 2006 a 2016, unha década de reivindicacións

En abril de 2006 reunímonos con Xosé Luís Méndez Romeu, por aquel entón Conselleiro da Presidencia, quen atendeu a cita solicitada polo Ceeg co Presidente da Xunta, Emilio Pérez Touriño. Nese ano saíu o proxecto das Galescolas (sendo Vicepresidente da Igualdade e o Benestar Anxo Quintana) e o proxecto dos Centros Quérote (sendo Director Xeral de Xuventude Rubén Cela). En ambos proxectos nos viamos integradas con funcións puramente socioeducativas.

Retomando o aspecto máis práctico e técnico, volvemos xuntarnos con Nova Escola Galega para organizar as II Xornadas “A Escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?”. Aproveitamos a ocasión para convidar á Conselleira de Educación, Laura Sánchez Piñón, para o acto de apertura, convite ao que non acudiu. Podemos destacar que contamos coa participación de Carlos Sánchez Polo, deputado e Presidente da Comisión de Educación da Asemblea de Extremadura, que no seu día

foi o responsable da incorporación dos educadores/as sociais aos centros de secundaria nesa comunidade. E tivemos presentes os exemplos das outras comunidades autónomas onde xa está a figura da educación social integrada no sistema educativo.

2006 foi un ano de moita actividade institucional, pois seguimos con reunións e escritos:

- Coa Directora Xeral de Ordenación e Innovación Educativa, María Xosé Pérez Mariño, quen se amosou incrédula ante a nosa petición e non vía a necesidade de incorporar máis persoal.
- Coa Conselleira de Educación, Laura Sánchez Piñón, a quen lle solicitamos a creación dunha comisión que estudase a forma máis adecuada de incorporación do educador/a social nos centros de ensino (nunca se chegou a formar esta comisión por parte da administración).
- Co Asesor do Presidente da Xunta de Galicia, Pedro Rial do Río, consultando o estado dos temas tratados (entre outros, convenio colectivo e educación social en centros educativos).

O Conselleiro de Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza, Xosé Luís Méndez Romeu, respóndenos que é competencia da Consellería de Educación determinar os perfís profesionais na súa RPT (Relación de Postos de Traballo).

En outubro de 2006, xa iniciado o curso escolar, faise un envío masivo de cartas a IES de toda Galicia (A/A.: Dpto. de Orientación/Dirección e A/A.: ANPA), CEIPs de toda Galicia (A/A.: Dirección e A/A.: ANPA), Colexios Educación Infantil de toda Galicia (A/A.: Dirección e A/A.: ANPA), sindicatos, asociacións profesionais, decanatos das universidades galegas, equipos de orientación específicos, solicitando o apoio para a incorporación de Educadores Sociais nos Institutos.

Isto foi acompañado dun tríptico feito para a ocasión onde se destacaba:

- Os factores nos que intervimos as educadoras/es sociais: relación centro-entorno; convivencia escolar; desigualdades sociais; e educación en valores.
- As nosas funcións nos centros educativos.
- E a definición do que é un educador/a social.


QUE É UN EDUCADOR/A SOCIAL?

Defínese a Educación Social como un dereito da sociedade que se concibe no recoñecemento dunha profesión de carácter pedagóxico, xeradora de contextos educativos e sociais transformadores, que son ámbito da competencia do profesional de educación social especialista.

Aproximación cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de competencias, que amosan os perspectivas educativas, laborais, de ocio e participación social.

A incorporación do suxeito á educación á diversidade das realidades sociais, entendida como o desenvolvemento da cidadanía e a cidadanía social.

Coloxio de Educadores Sociais de Galicia
- Rúa Gómez Lebe, 7, 2º
15702 Santiago de Compostela
A Coruña
Tel.: 981552200 Fax: 981938274
ceesg@colexioeducadores.com
www.colexioeducadores.com



O/A Educador/a Social no ámbito escolar

O EDUCADOR/A SOCIAL E O ENSINO

A profesión de Educador/a Social baséase na súa capacidade construída na vida e experiencia, co fin de colaborar no desenvolvemento das habilidades sociais e socioemocionais dos alumnos, considerando as necesidades e características de cada alumno, coñecendo as opcións de apoio de apoio dispoñibles. Esta capacidade baséase sobre as seguintes funcións:

Funcións socio-educativas: O docente actúa en un proceso de mediación social, para unha comprensión ampla e integradora da Educación obrigada a comunidade que opera no contexto do ensino e do desenvolvemento da cidadanía social. Por iso, exige unha actuación de calidade que require reflexión por parte do docente e adaptación a un contexto social de calidade, coñecendo a realidade de apoio que implica a súa acción educativa, promovendo a participación cidadá e a inclusión social dos alumnos.

De mesmo xeito, a participación e implicación da familia nos procesos educativos é fundamental, así como que os propios docentes de desenvolvemento dos seus fillos. Por iso, difunde esas ideas de colaboración e co-educación a familia, sobre todo mediante actividades e accións familiares que favorezan o desenvolvemento dos seus fillos.

Colaboración escolar: Os docentes encárganse de apoiar no desenvolvemento do currículo no contexto da comunidade, co fin de promover a participación cidadá e a inclusión social dos alumnos, así como que os propios docentes de desenvolvemento dos seus fillos. Por iso, difunde esas ideas de colaboración e co-educación a familia, sobre todo mediante actividades e accións familiares que favorezan o desenvolvemento dos seus fillos.

AS FUNCIÓNS DO/A EDUCADOR/A SOCIAL NOS CENTROS EDUCATIVOS

O/A Educador/a Social ten as seguintes funcións e competencias como unha figura que actúa en colaboración co resto de profesionais educativos (apartamento de orientación, media, orientación de pais, servizo comunitario, etc.), para apoiar, promover e colaborar no desenvolvemento dos seus alumnos.

- Desenvolvemento de programas de educación en temas específicos comunitarios, sociais, culturais, ambientais, laborais, de igualdade, etc.
- Creación de espazos e espazos de diálogo mediación e negociación para a resolución de conflitos.

- Seguimento e control do absentismo e o fracaso escolar.
- Colaboración co Departamento de Orientación na resposta educativa ao alumno con competencias prácticas, así como o seguimento dos alumnos.
- Desenvolvemento de programas para promover a cidadanía social e a participación cidadá.
- Realización de propostas para fomentar os resultados do Centro no entorno social que está educando.
- Realización de propostas para fomentar os resultados do Centro no entorno social que está educando.
- Realización de propostas para fomentar os resultados do Centro no entorno social que está educando.
- Realización de propostas para fomentar os resultados do Centro no entorno social que está educando.

Esta campaña de procura de apoios institucionais fixo que certas entidades se preocupasen pola nosa reivindicación (institutos, sobre todo). Traemos aquí o caso de Apogael (Asociación Profesional de Orientación Educativa de Galicia) que quixeron saber algo máis da nosa solicitude de apoio. Tivemos contacto tamén co Seminario Galego de Educación para a Paz, por este mesmo motivo.

O paso seguinte, xa en 2007, nesta reivindicación foi buscar o apoio formal de sindicatos e grupos políticos. Neste ano foi significativa a actividade do Ceesg e da administración autonómica: preséntase o Plan de Mellora da Convivencia Educativa, onde se nos ubica nos equipos de orientación educativa específica.

Outro pasiño: o contacto cos decanatos das distintas Facultades de Ciencias da Educación para a creación dunha comisión de traballo interinstitucional coa que indagar no mellor modelo de incorporación da nosa figura profesional no sistema educativo e como xeito de “presión” de cara á administración. En febreiro foi a primeira reunión, onde estiveron as tres universidades galegas representadas, Nova Escola Galega (NEG) e o Collexio Profesional (Ceesg).

Outro pasiño: a insistencia nos contactos institucionais.

- Carta ao Presidente da Xunta de Galicia, Emilio Pérez Touriño

- Carta ao Director Xeral do Gabinete de Alcaldía, Aurelio Romero Serrano
- Solicitude de Cita coa Conselleira de Educación, Laura Sánchez Piñón
- Reunión co Subdirector Xeral de Persoal da Consellería de Educación, José Luis Canosa, que nos informa que a nosa solicitude é competencia da Dirección Xeral de Innovación Educativa

Lembrades o que nos dixeran en Innovación Educativa un ano antes? Que non vían a necesidade de incorporar o noso perfil.

Con todos os apoios recibidos, preséntase un dossier tanto ao Presidente da Xunta de Galicia, como á Conselleira de Educación.

2008, ano de máis reunións:

- Con Guillermo Meijón Couselo, membro da Comisión de Educación e Cultura, do Parlamento de Galicia.
- Con Juan Purrúa Pardal, Xefe do gabinete da Consellería de Educación.
- Da comisión específica interinstitucional, entre as universidades galegas, NEG e o Ceesg.
- Co Consello Escolar de Galicia.

A 3ª Escola de Primavera, celebrada o 29 e o 30 de maio de 2008, levou por título: “Educación Social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade”.

Na presentación do libro de actas podemos ler que *o CEESG quixo dedicar a 3ª Escola de Primavera a repensar nos constructos Educación Social e Cidadanía e á relación existente entre ambos, centrándonos en dous dos espazos onde se desenvolven accións relacionadas coa educación de cidadáns e cidadás: a escola e a comunidade. Ambos son ámbitos nos que as educadoras e educadores sociais nos imos abrindo camiño paso a paso, razón pola que este tipo de encontros para o debate e a difusión de experiencias fanse especialmente necesarios para definir e mellorar o noso quefacer profesional* (páx. 5).

O programa electoral do Partido Popular nas eleccións autonómicas de 2009 inclúe que “potenciará a figura do educador social para atender ao alumnado fóra das horas lectivas (...)”. Disto sacamos unha dobre lectura: por unha banda, fálase de nós –cuestión positiva-, pero pola outra, desvirtúanse as nosas funcións ao identificarnos como figuras “extraescolares”.

En reunión de Xunta de Goberno do Ceesg, de xullo de 2009, decídese impulsar de novo a comisión para o estudo de incorporación de ES no sistema educativo, como un grupo de traballo máis e chégase a xuntar un grupiño interesado de educadoras sociais.

En colaboración co Consello Xeral de Colexios Oficiais de Educadoras e Educadores Sociais do Estado, Cgcees (e outros colexios profesionais do estado), facemos achegas ao Pacto de Estado pola Educación, promovido polo Ministerio de Educación e Ciencia.

A nivel galego, o ano 2010 supuxo un momento histórico en canto a movementos políticos, pois preséntase no Parlamento, por parte de Carme Adán, parlamentaria nacionalista, unha Proposición Non de Lei sobre a incorporación de educadoras/es sociais nos centros educativos. Esta proposición tivo apoios, pero non os suficientes para ser aprobada. O debate creado no Parlamento serviu para continuar a nosa loita e facer novos contactos parlamentarios.

En 2011, facemos achegas ao Anteproxecto de Lei de Convivencia e Participación da Comunidade Educativa, evidentemente, unha das nosas bazas é a incorporación da nosa figura profesional no sistema educativo para promover a convivencia e a participación da comunidade educativa; considerámonos axentes clave deste reto.

En 2013, propoñémoslle a Manuel Corredoira López, Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pilotar un proxecto con educadoras/es sociais en centros educativos, levando a cabo proxectos socioeducativos que traballan a participación e a convivencia. Este proxecto nunca se chegou a consolidar.

Dende o Consello Xeral de Colexios de Educadoras/es Sociais, Cgcees, a través da súa *Revista de Educación Social* (RES), publícase un monográfico de “El educador social y la escuela” que recollía diversos artigos na mesma liña do reivindicado por nós, falando sobre a necesidade de incluír estes profesionais no contexto escolar e as funcións a desenvolver.

A polas terceiras xornadas, xunto a Neg

En 2015 reactivase a comisión interinstitucional, e Neg e Ceesg convidan ás universidades galegas a organizar unhas novas xornadas, na liña das dúas anteriores edicións, para seguir indagando e sumando forzas de cara a unha posible e necesaria incorporación de educadoras/es sociais nos centros educativos.

O que inicialmente serían a continuidade das anteriores xornadas organizadas por Neg e Ceesg, convértese nun I Congreso Internacional, e as colaboracións, apoios e entidades organizadoras multiplícanse; iso si, a administración educativa segue sen aparecer.

E así chegamos a 2016, cunhas eleccións autonómicas polo medio, onde partidos políticos novos, como En Marea, nos teñen no seu programa electoral e outros seguen sen coñecernos.

A comisión interinstitucional tiña dous cometidos:

1. Organización das III Xornadas / I Congreso Internacional sobre Educación Social e Escola.
2. Reactivación da solicitude institucional da Incorporación da Figura Profesional de Educación Social ao Sistema Educativo.

O primeiro dos encargos colapsou as tarefas da devandita comisión, centrándose case en exclusiva, no deseño e organización do congreso.

Este Congreso, organizado en Ourense, amplía horizontes, dando a coñecer experiencias galegas e contando coas experiencias de territorios históricos onde a figura das educadoras/es sociais xa está incorporada, desde distintos modelos administrativos, ao sistema educativo.

“Unha análise da última década”, título destas xornadas-congreso, pretende esa función analítica, pero favorecer ao mesmo tempo ideas propositivas e proactivas. Que así sexa!

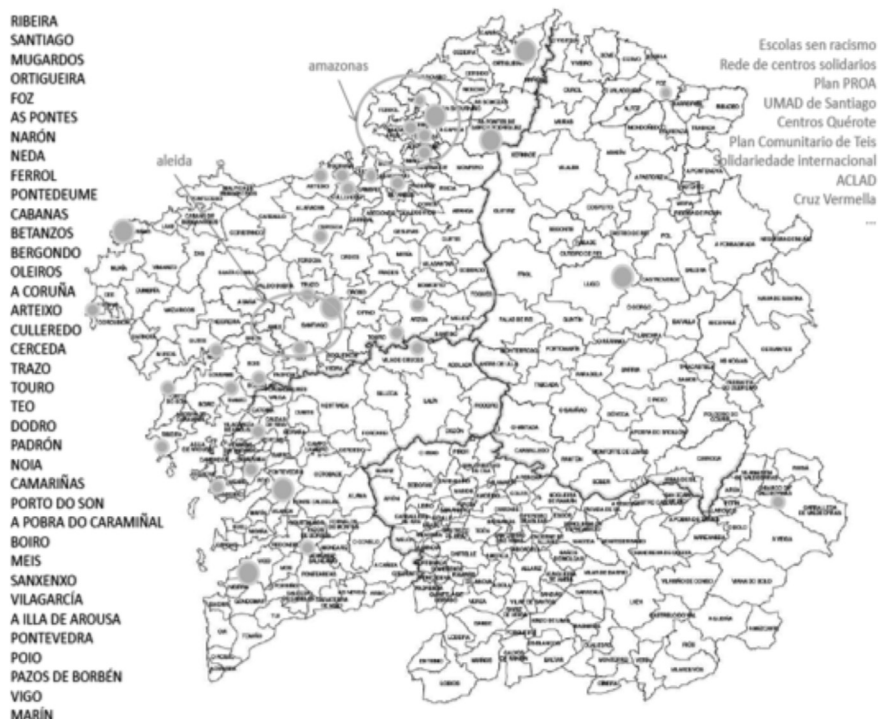
Para mostra, un botón

É máis que sabido que existen moitas experiencias de educadoras/es sociais no ámbito educativo que veñen referendar a persistente solicitude do colexio profesional galego, que coincide coa solicitude dos territorios españois que aínda non teñen este espazo regulado.

Pois para sumarse a este universo de experiencias non recoñecidas administrativamente, apunto a miña propia.

Os meus seis primeiros anos de vida profesional como educadora social dediqueinos a traballar directamente nos centros educativos, en maior medida, nos institutos de educación secundaria. A zona xeográfica de actuación foron as provincias de Pontevedra e A Coruña, con algunha inmersión en Lugo e Ourense, de maneira anecdótica.

O mapa galego que amosamos a continuación descobre algúns dos concellos galegos onde levei a cabo servizos de educación social en centros educativos e onde enumeramos tamén outros programas que de xeito paralelo se estaban a levar a cabo no país (escritos en verde).



Os servizos de educación social aos que nos referimos que exercemos nos centros educativos foron moi variados e de distintas temáticas. O noso traballo consistía principalmente en realizar obradoiros socioeducativos, en horario lectivo, durante varias sesións, abordando certas temáticas por bloques. Tiñamos os seguintes ámbitos de actuación:

- Convivencia
- Interculturalidade
- Igualdade
- Drogodependencias
- Emprego e Orientación Laboral

Estas temáticas globais abordábamolas de xeito progresivo, creando programas consolidados nos distintos centros educativos polos que pasaban a totalidade do alumnado, nos cursos escolares consecutivos. Algúns dos programas tiñan nome e certo marqueting, polo que, eran coñecidos e instaurábase unha necesidade de estar en colaboración co profesorado e os servizos sociais. Por exemplo, programa de educación afectivo sexual *Sexibilízate* no Concello de Santiago de Compostela; programa de prevención da violencia *Marusía* no Concello de Ribeira; programa de prevención

de drogodependencias *Dorna: embárcate na saúde* da Asociación Abondou de Camariñas; programa de prevención de drogodependencias e violencia *Premuvi* no Concello de Mugardos e outros moitos.

A nosa maneira de entrar nos centros educativos era basicamente a través dos servizos sociais comunitarios dos distintos concellos, que contrataban obradoiros socioeducativos para levar a cabo nos institutos ou escolas. Unha vez que coñecían o noso traballo e tiñamos ese contacto diario nos centros educativos, comprobamos que tiñan certas demandas que podiamos cubrir, e especializámonos na formación do profesorado e na formación para familias, dándolles ferramentas e recursos para o seu traballo na aula e na casa, nas temáticas xa enumeradas.

Outra rama de traballo vinculada aos centros educativos, despois de elaborar os obradoiros, a formación do profesorado e o traballo con familias, foi o deseño e posta en marcha de plans de desenvolvemento comunitario, onde non deixabamos de mencionar a necesidade de traballo en rede entre escola, comunidade e familias, onde poñiamos en marcha proxectos que acababan por demostrar a necesaria relación entrambas patas da comunidade educativa.

Anos despois, sen ter ese traballo e sen ese contacto directo tan cotián, sigo pensando que somos clave na mellora da convivencia e a participación educativa.

Ogallá esta mostra sirva tamén para sumarse ás numerosas reivindicacións sobre a incorporación da nosa figura profesional ao sistema educativo galego. Xa estamos. Só falta que se nos regule como tal. Que así sexa!

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2008): *Actas da 3ª Escola de Primavera. Educación social e cidadanía. Intervención na escola e na comunidade*. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. [Entre outros artigos, inclúe 3 relatorios da mesa redonda titulada “Educación social e escola: cara unha nova relación”, e outros 5 da mesa redonda titulada “Experiencias de educación social no sistema educativo regrado”.] CD

CASTRO RODRÍGUEZ, M.; MALHEIRO GUTIÉRREZ, X.M. e RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (coords.) (2006): *A escola, ¿Punto de encontro entre o profesorado e educadoras/es sociais?* Nova Escola Galega. CEESG. [Actas das I Xornadas organizadas por Nova Escola Galega en xullo de 2005 en Santiago.]

Decreto 120/1998 e Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a creación de Departamentos de Orientación

Revista Galega de Educación. [Esta revista inclúe unha sección fixa titulada “Educación Social e Escola”]

Revista RES. Nº 16. Decembro 2012. Monográfico *La Educación social y la Escuela.* Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

Xornadas técnicas sobre o conflito na escola: estratexias e solucións. Actas das xornadas organizadas polo colectivo Rueilros en maio de 2005 en Ourense. [Material non editado, dispoñible solicitándoo ao CEESG.]

PROFESSORAS/ES E EDUCADORAS/ES SOCIAIS EM BUSCA DO SUCESSO EDUCATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEIP

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti;

CEDH da UCP; CIPAF, Porto, Portugal

daniela@esepf.pt

Resumo: Num tempo histórico em que os progressos económicos, científicos e tecnológicos que geram riqueza, desenvolvimento e mudança coexistem com o acentuar das desigualdades, da pobreza, da exclusão e das injustiças sociais, emerge a necessidade urgente de uma nova cultura assente na justiça, na solidariedade e na cidadania democrática. Neste cenário, a noção de educação reveste-se de um novo sentido e de uma nova amplitude porque, tal como em outras épocas marcantes, a educação de qualidade assume agora uma importância estratégica para o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano viabilizando, deste modo, um crescimento equilibrado e sustentado das sociedades futuras.

Deste modo, a escola e a comunidade devem reafirmar-se como espaços de referência social e as/os professoras/es e educadoras/es terão de estar dotados de competências que lhes permitam compreender as linhas fundamentais dos processos de mudança que afetam o mundo e as famílias. No nosso entender, os profissionais de educação deverão ser agentes ativos da mudança dado ocuparem uma posição privilegiada que lhes permite responderem, com criatividade, aos desafios que lhes são colocados diariamente, trabalhando em conjunto e em prol de um bem comum.

Acreditando que a orientação humanista e crítica proporciona experiências pessoais significativas e, de forma mais complexa e abrangente, cobre a rede de interações que o fenómeno educativo subentende, o contexto sistémico está de acordo com esta orientação – interfere de forma gratificante no desenvolvimento de todas/os.

É neste âmbito que se apresentar-se-á a experiência do trabalho conjunto de professoras/es e educadora social numa Escola Pública, tendo em conta o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); criado em 1996, conheceu diversas versões, encontrando-se, a partir do ano letivo de 2012/2013, em vigor o 3.º Programa que materializou o seu alargamento a cento e trinta e sete Agrupamentos de Escolas em Portugal, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: quarenta e nove no Norte, onze no Centro, quarenta e nove em Lisboa e Vale do Tejo, dezassete no Alentejo e onze no Algarve. Destacar-se-á os quatro objetivos centrais do Programa TEIP3: a) melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; c) criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; d) promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Palavras-chave: crescimento profissional, partilha, complexidade, Programa TEIP.

Introdução

Face aos desafios que atualmente se colocam aos educadores/professores, estes são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma for-

mação global que contemple: uma vertente científica, de atualização ao nível das áreas de saber; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didáticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que diz respeito a aspetos relacionais da interação educativa; e uma vertente investigativa e de inovação, tomando como campo privilegiado de análise as situações pedagógicas vivenciadas pelo educador/professor.

Neste contexto, o educador/professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projeto de formação que contemple

- a) uma dimensão profissional, social e ética da atividade educativa;
- b) uma dimensão de desenvolvimento da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;
- c) uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- d) uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática educativa/pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissionalidade, em cooperação com outros profissionais;
- e) uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa, implicando, por tal, um crescimento conjunto.

Entre os desafios emergentes que as instituições educativas têm de enfrentar contemporaneamente, encontra-se a diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa baseada em valores, saberes e práticas de referência.

Perante os desafios, as exigências e a complexidade própria do tempo em que vivemos, ser educador/professor é sinónimo de compromisso na construção de uma sociedade mais equitativa na qual seja possível encon-

trar o sentido para a vida e para o trabalho, num diálogo coeso e aberto com o outro e com todos.

1. Princípios/conceções do desenvolvimento profissional

Tendo em conta o processo identitário de cada educador/professor, Nóvoa (1992) sugere que este repousa sobre três premissas (os conhecidos três AAA), a saber: a adesão a um conjunto de princípios e valores, bem como a formulação de projetos que potenciam o desenvolvimento das capacidades dos educandos; a ação, que implica a decisão das maneiras de agir que melhor se adequam à sua personalidade e, por fim, a autoconsciência, a qual remete para o papel determinante da reflexão sobre a prática.

Esta posição salienta a importância da história de vida situada/contextualizada dos sujeitos na construção da identidade profissional como uma das condições para a profissionalidade. Ao mesmo tempo, pressupõe a filiação na cultura do grupo de pertença profissional, sendo, por tal razão, configurada no contexto sociopolítico e vinculada à sua experiência e ao seu percurso pessoal. Aliás, e ainda de acordo com Nóvoa, na construção deste tipo de identidade, é fundamental considerar três dimensões: a) o desenvolvimento pessoal, que remete para os processos de construção da vida do educador/professor; b) o desenvolvimento profissional, que se relaciona com questões da profissionalidade e c) o desenvolvimento institucional, que respeita as ações estabelecidas pela instituição, tentando atingir os objetivos definidos.

A identidade é, portanto, um lugar de lutas e conflitos (daqui resulta muita da sua complexidade), um espaço no qual se (re)constróem modos de ser e de estar na profissão. Esta referência evidencia que o desenvolvimento da identidade profissional se constrói, também, a partir do sentido que o profissional confere ao seu exercício, das suas convicções, das suas crenças e motivações, das suas disposições pessoais, de tudo o que se compõe como lugar ou situação de afirmação do que se deseja, do que não se deseja e do que se pode, enquanto educador/professor.

A identidade profissional docente não deve ser perspectivada como uma construção imutável nem externa, visto que não é algo que possa ser adquirido por hábito. Por outras palavras, é um processo de elaboração do sujeito historicamente situado, que se constrói na vivência da profissão e num exercício sistemático e continuado de revisão dos significados sociais. Deste modo, e neste âmbito, esta forma de socialização deve ser compreendida como um processo dialético e interativo, em que confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações em si e no grupo,

não esquecendo que a profissionalidade deve passar por uma construção conjunta e partilhada.

Tornar-se educador/professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada educador/professor faz e pelos caminhos que cada um decide trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu crescimento profissional e pessoal.

O crescimento profissional é, em nosso entender, um processo contínuo e único, e, por tal, defendemos processos formativos sistemáticos e organizados, através dos quais estes profissionais se implicam, individualmente e em grupo, em experiências pedagógicas que lhes propiciam a aquisição ou melhoria dos seus conhecimentos e saberes, bem como competências e disposições para uma intervenção mais eficaz e eficiente no campo profissional. Só desta maneira, segundo a nossa perspectiva, a formação se constitui como um mecanismo de ação capaz de impulsionar mudanças da prática educativa, propiciadora da construção e concretização de atuações pedagógico-didáticas que atinjam as finalidades da atual educação.

1.1. Crescimento profissional e o atual contexto educativo

Algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico-social, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, que têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola na sociedade/comunidade e a reestruturação do processo de educar. Requerem, portanto, uma “outra” educação.

As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas a aspetos essenciais que se constituem, atualmente, como desafios ao exercício da profissionalidade, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional (Sá-Chaves, 2002).

Ora, nesta sequência, parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, visto que a capacitação para o exercício da atividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada educador/professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o crescimento profissional é uma exigência incontornável e, por tal, torna-se necessário um processo de desenvolvimento capaz de gerar

a transformação da prática dos educadores/professores, enquanto (co) responsáveis pela operacionalização do projeto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teórico/prática que potenciem a reflexão - sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar (Azevedo et al, 2014) . Este novo modo de entender a prática assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas.

2. Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3)

O TEIP3 foi criado pelo Despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012, surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos.

A partir do ano letivo de 2012/2013 foi, assim, relançado o Terceiro Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária materializado no alargamento do Programa a mais agrupamentos de escolas.

O Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve.

Numa 1.^a fase o Programa TEIP iniciou-se em 35 Agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas de Política Educativa, fixado o universo de 100 Agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 Agrupamentos na 2.^a fase e 45 na 3.^a fase de alargamento do Programa, perfazendo um total de 104, permitiu alcançar e até ultrapassar a meta enunciada.

Os objetivos essenciais do Programa TEIP3 são:

- i. Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- ii. Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo;
- iii. Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- iv. Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Portanto, este programa é uma iniciativa governamental, implementada em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela

pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

3. Experiência do trabalho conjunto de professoras/es e educadora social numa Escola Pública TEIP

Temos presente que a escola, na sociedade atual, é um tempo, um espaço, um sistema de interações sociais, onde é necessário ajustar as práticas educativas ao contexto real, isto é, à vida dos alunos da escola pública do programa TEIP, numa perspetiva de sucesso escolar. Portanto, todo o projeto educativo dimensiona-se no diálogo permanente entre os vários agentes educativos, desenvolvendo estratégias e linhas de ação conducentes a preparar cidadãos intervenientes e críticos que assumam o saber como um percurso e um desafio para a vida. Neste sentido, toda a ação educativa é pensada de forma coerente e articulada, todos os aspetos da vida da escola, promovendo a articulação de docentes e outros profissionais (como os educadores sociais) com os seus percursos e motivações diversas, fortalecendo o trabalho cooperativo e colaborativo e garantindo o reforço do sucesso educativo.

Para tal é necessário que a educação seja pautada pelo realismo, pela flexibilidade, pela eficácia, pela capacidade de comunicação e pela democraticidade processual, confrontando a comunidade educativa com a responsabilidade de se refletir em termos dinâmicos.

Tal é o que acontece num dos maiores agrupamentos da cidade do Porto que é constituído por seis Jardins de Infância, seis escolas EB e uma Escola Básica e Secundária. Insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural. A maior parte dos alunos provém dos bairros sociais e camarários existentes na freguesia.

Apesar da generalização ser perigosa um número significativo de encarregados de educação tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino e de aprendizagem. Nestas circunstâncias, alguns alunos procuram na escola e nos educadores/ professores quadros de referência, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos. No entanto, nos últimos anos, tem havido esforços por parte das Associações de Pais e Encarregados de Educação para que as famílias estejam mais presentes e envolvidos.

No geral, os agregados familiares são do tipo tradicional verificando-se, no entanto, um aumento das famílias monoparentais, à semelhança do resto da sociedade portuguesa, com uma presença muito acentuada dos avós como figuras tutelares. Os pais e/ou encarregados de educação têm, na maioria dos casos, habilitações literárias mínimas, défice de qualificação profissional e baixos rendimentos económicos.

3.1. Ações de intervenção na escola

Face a esta realidade, o agrupamento de escolas envolveu-se num conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a) a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; b) redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; c) a transição da escola para a vida ativa; d) a intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da comunidade em que se insere.

Assim, foram seriados os problemas em quatro grandes eixos:

Eixo 1: Apoio à melhoria das aprendizagens.

Eixo 2: Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina.

Eixo 3: Monitorização e avaliação

Eixo 4: Relação Escola - Famílias – Comunidade e Parcerias.

Todo o processo tem subjacente a avaliação, que sustenta aferir a possibilidade de adequações pertinentes. Deste modo, o terceiro eixo é transversal a todo o processo, aumentando a mobilização de docentes e técnicos para a mudança de práticas.

Relativamente a esta experiência de trabalho conjunto entre professores/as e educadora social, é de referir que foi transversal a todos os eixos considerados prioritários. Para além disso, o modelo de atuação foi desenhado a partir do diagnóstico de necessidades - edificado numa metodologia de natureza mista (Braud e Anderson, 1998; Creswell, 2002), ativa e participativa (Trilla, 1997), contando com a ação de um grupo de trabalho educadoras social e docentes da escola pública TEIP e de um plano de atividades. Especificamente, foi arquitetado, uma ação de melhoria – encontros de reflexão e planificação semanais entre professores/as e educadora social - com a finalidade de modificar e melhorar a forma de pensar e representar as sessões/os encontros entre os docentes e outros profissionais com vista ao sucesso educativo dos alunos.

3.2. Avaliação da experiência do trabalho conjunto de professoras/es e educadora social numa Escola Pública TEIP

A avaliação deste processo foi francamente satisfatória, a saber: o aumento significativo de troca de ideias e decisões partilhadas/consensuali-

zadas entre professores/as e educadora social; à medida que as sessões decorriam, registou-se um número crescente de encarregados de educação que procuraram os professores para se inteirarem do percurso escolar dos seus filhos, muitas das vezes, influenciados pela educadora social; crescente afluência de participantes do bairro em ações de sensibilização com a presença de professores e técnicos diversos, entre eles, a educadora social.

Apurar de que forma a interação entre os diferentes indivíduos provocou mudanças na sua forma de ser e de estar foi outro desafio. As respostas foram no sentido de pensarem de forma diferente, para melhor, o convívio entre os profissionais – docentes e educadora social. Sobre as aprendizagens, responderam que tinham sobretudo ao nível dos conhecimentos e da perceção de como perspectivam o ato educativo. Sobre a representação da profissionalidade, foi claro perceber que eram muitos os aspetos que os uniam: a importância de uma relação educativa rigorosa e acolhedora, a aposta em metodologias, técnicas e recursos educativos diversificados, o entendimento da educação como um processo antropológico, axiológico e epistemológico, entre outras.

Por outras palavras, as sessões semanais de reflexão e planificação entre os professores/as e educadora social permitiu fomentar a procura dos valores da independência e da interdependência, implicando o trabalho coletivo e a cooperação. A consequência é, sem dúvida, um crescimento profissional e pessoal, visto que estes educadores souberam aproveitar ao máximo o valor que a colaboração pode trazer, alcançando resultados ainda maiores, tendo consequências positivas no sucesso académico dos alunos.

Considerações Finais

Cada sessão/encontro (semanal) exaltava princípios de partilha, conhecimentos, saberes e competências entre profissionais. A análise dos documentos/testemunhos (quantitativos e qualitativos) indicam que a experiência ajudou a criar um quadro de ideias mais positivas sobre a participação de todos os agentes educativos no contexto escolar, promoveu experiências e atitudes igualmente positivas face ao valor da profissionalidade e do valor da interdependência – crescer em conjunto.

As relações profissionais entre educadora social e professores/as tornaram-se, deste modo, complementares, mais fortes e mais preocupadas com o bem comum da comunidade educativa. Acreditamos, pois, que a orientação humanista e crítica proporciona experiências pessoais significativas e, de forma mais complexa e abrangente, cobre a rede de interações que o fenómeno educativo subentende, o contexto sistémico está de acordo com esta orientação – interfere de forma gratificante no desenvolvimento de todas/os.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J., GONÇALVES, D., GONÇALVES, J.L., SILVA, C., NOGUEIRA, I.C., SOUSA, L., MOREIRA, L.T. (2014). *O Que Desencadeia o Sucesso em Alunos com Baixo Rendimento Escolar, no Projeto Fénix*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa.

BRAUD, W. e ANDRESON, R. (1998). *Transpersonal research methods for the social sciences*. Califórnia: Sage Publications.

CRESWELL, J.W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River. NJ: Merrill Pearson.

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva de Praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.

TRILLA, J. (Coord.) (1997). *Animación sociocultural. Teorias, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

MEDIAÇÃO SOCIOEDUCATIVA: OS CONTRIBUTOS DO PROFESSOR-TUTOR NA ESCOLA – ESTUDO DE CASO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GOMES MONTEIRO, BOTICAS

Berta Maria Rodrigues Morais Césa

Profesora de ensino básico

RESUMO: A presente contribuição emergiu uma vez que a atividade profissional e o agrupamento onde exerço funções docentes mostraram ser as condições ideais para este percurso investigativo. O cargo de Professora representante na CPCJ de Boticas e de Professora-Tutora proporcionaram-me, ao longo destes últimos seis anos, experiências, momentos de aprendizagem e de partilha com toda a comunidade educativa que alicerçaram todo este projeto.

Mediación socioeducativa

Através da análise da literatura consultada pretendemos traçar um quadro teórico que sustentará todo o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta primeira parte é efetuado um levantamento bibliográfico e a sua respetiva análise de modo a fundamentar e enriquecer este processo investigativo. Procederemos, assim, a uma breve abordagem da revisão literária efetuada:

A instituição escola enfrenta grandes dificuldades devido à confluência de vários mundos que entram diariamente nas suas salas de aula. Em pleno momento de consolidação da escola de massas em que a policromia cultural existente apresenta diferentes expectativas relativamente a todo o sistema educativo, urge lutar por uma escola democrática, onde todos(as) os(as) alunos(as) tenham igualdade de oportunidades de sucesso. Esta realidade deverá surgir a partir de uma cultura de Paz em que a escola, como espaço de aprendizagem, diálogo e convívio, assume um papel fundamental na formação dos alunos como agentes ativos/participativos na construção para a paz. Este modelo educativo vai mais além do que uma mera aquisição de conhecimentos, dando uma crescente prevalência à educação integral.

Torna-se indispensável “conhecer a origem, o contexto e os problemas concretos que as pessoas ou grupos, em oposição, apresentam.” (Peres, 2010:17). É baseado no modelo de negociação e na consciência que a mediação contribui para a resolução dos problemas e conflitos, que surge a figura do(a) mediador(a) como alguém (terceiro elemento) que estabelece “a ponte entre as partes”. O conceito de mediação apresenta uma conotação bastante ampla e abrangente. Segundo Almeida (2000:100):

A mediação tem-se revelado um processo que valoriza a condição humana e que é capaz de impulsionar mudanças. Ela constitui simultaneamente um modo alternativo de intervenção cujo sentido se elabora no quotidiano face a actores diversos e em contextos concretos, um processo dinâmico.

Tomás (2010) confere-lhe ainda um carácter interventivo, cooperativo e “preventivo no domínio da cultura de cidadania e educação para a paz” (p.253). Entendida a mediação como sendo um processo de resolução de conflitos, esta, segundo Torrego (2008), obedece a uma sequência de fases a ter em conta para a solução do problema e por conseguinte satisfazer as necessidades dos implicados. Essas fases denominam-se:

1. Premediación;
2. Presentación y reglas de juego;
3. Cuéntame;
4. Aclarar el problema;
5. Proponer soluciones;
6. Llegar a un acuerdo.

Ao definir estas seis fases de mediação o autor dá especial ênfase ao processo de comunicação e entendimento entre as partes em conflito, promovendo o diálogo, evitando assim que se percam a vivência de sentimentos, de relações interpessoais e de vínculos significativos entre as pessoas.

É comum associar o conceito de conflito ao não acordo, à não cooperação, à incompatibilidade, à falta de harmonia, podendo até associá-lo ou confundi-lo com a violência. Toda esta conotação negativa pressupõe a carga emocional com que o mesmo é vivido, transmitindo desequilíbrio, desconforto e insegurança. Contradizendo as tendências do senso comum, vários autores defendem uma visão positiva do conflito, onde o mesmo assume um carácter natural, inevitável e mesmo necessário para diversificar as possibilidades do ser humano (Lederach, 1984). Fresco Calvo (2001) citado por Nogueiras Mascareñas (2002) entende o conflito como resultado “da diversidade que caracteriza ós nossos pensamentos, actitudes, crenzas, percepciones, sistemas e estructuras sociais” (p. 29).

Segundo Torrego (2003) os conflitos são “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo porque as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal” (p. 29).

Suares citado por Alvarado (2003) aborda o conflito como sendo um processo que se construye en forma recíproca entre dos o más partes que pueden ser personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación; en esta situación predominan interacciones antagónicas sobre las interacciones cooperativas, llegando en algunas ocasiones a la agresión mutua, donde quienes intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos (p.266).

Estas definições demonstram a pluralidade do conceito, podendo variar consoante o seu contexto (social, educacional, etc), o seu processo (aborda-

do por Jares), os(as) seus(suas) intervenientes (referido por Soares e Torre-
go) e as suas áreas de estudo (na perspectiva de Reija) (Sousa, 2014).

O contexto escolar propicia a convivência de pessoas com ideologias diferentes, com características próprias quer a nível cultural como educacional, podendo tornar-se foco de divergências e de conflitos. Ao longo dos últimos anos, o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento da permanência dos alunos na escola, provocaram profundas alterações na realidade escolar.

Torrego (2003) refere que as escolas começam a sentir necessidade de recursos para poderem responder à crescente diversidade, aos interesses divergentes e a outras questões, com que, diariamente, se defrontam e que dão origem a uma multiplicidade de divergências, tensões e situações conflituosas. (Vieira, 2013:109).

O conflito existente na escola advém de alguns fatores socioeconómicos, culturais, familiares, sociais, ou mesmo provenientes da própria escola. Os mais frequentes são os denominados de interpessoais (dando-se entre aluno(a) - aluno(a), entre aluno - professor(a) e entre aluno(a) – funcionário(a)) resultando em fenómenos tais como: a indisciplina na sala de aula, insucesso escolar, o absentismo, o abandono escolar, o bullying e a violência escolar (Tomás, 2010). A mesma autora acrescenta que esta tipologia de conflito deriva muitas vezes do seio familiar destruturado devido a situações de alcoolismo, desemprego, consumo de drogas, delinquência, violência doméstica, desresponsabilização parental, entre outras, que por sua vez são projetadas na escola.

O recurso à mediação socioeducativa, “enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflito, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas” (Silva, Caetano et al., 2010: 121) pressupõe a criação de uma equipa multidisciplinar de mediadores(as) em áreas distintas (pedagogia, psicologia, sociologia e serviço social) com intuito de dar resposta à multiplicidade de divergências, tensões e situações conflituosas com que a escola atual se depara (Morgado e Oliveira, 2009).

No segundo capítulo, começamos por fazer alusão a alguns dos instrumentos jurídicos portugueses que asseguram os Direitos da Criança, tais como: a Constituição da República Portuguesa, a Organização Tutelar de Menores, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Esta vem regulamentar uma nova abordagem à proteção e promoção das crianças e jovens em perigo, de acordo com o disposto no nº 1 do Art.º 12º da Lei 147/99.

No terceiro capítulo abordamos a relação escola/família como sendo dois mundos com um percurso histórico, inicialmente marcado pela dis-

tância e pela rigidez na diferenciação de papéis que cada um destes desempenhava na educação das crianças, tendo-se verificado um longo processo de mudança na história da educação.

Na família cimentam-se os aspetos vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização e os traços mais significativos da evolução física e psíquica da criança. Após o círculo familiar, é na escola que a criança inicia o processo de socialização secundária, deparando com um contexto social mais amplo e diferenciado “a escola continua, integra e amplia a obra educativa dos pais” (Di Giorgi, 1980:82). Entendemos que, efetivamente, a escola e família não sobrepõem as suas funções, mas sim complementam-se. A família *não é um anexo da escola* e a escola *não é uma sucursal da família*.

No quarto capítulo abordamos o papel do(a) Professor(a)-Tutor(a), sendo este um(a) facilitador(a) da articulação entre os estabelecimentos de educação, ensino e formação e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. É de considerar que o acompanhamento do(a) professor(a)-tutor(a) é uma das valências para uma ação articulada, quer com as famílias, quer com os(as) professores(as), quer com os serviços especializados de apoio educativo e com as outras estruturas de orientação educativa de modo a promover e a proteger a criança, dentro e fora dos muros da escola. As competências do(a) professor(a)-tutor(a) evidenciam-se como decisivas na conceção de projetos de prevenção primária, do absentismo e abandono escolar, na elaboração de planos específicos de intervenção secundária e terciária, assim como na elaboração de um guião de sinalização e caracterização de situações de perigo identificadas em contexto escolar. O trabalho do(a) professor(a)-tutor(a) tem-se traduzido designadamente, na considerável diminuição de processos de promoção e proteção das crianças e jovens (CNPCJR, 2009).

O capítulo cinco, dedicado ao estudo de caso, começa pelo Enquadramento Social e Geográfico do Agrupamento, fazendo uso da consulta dos documentos de organização escolar que nos foram, gentilmente, disponibilizados pelo Diretor do Agrupamento, foi igualmente efetuada uma breve referência histórica e caracterização mais pormenorizada do agrupamento incluindo a distribuição e organização do espaço físico, do pessoal docente e não docente, bem como, os princípios educativos definidos no Projeto Educativo.

Seguidamente, após este processo de caracterização da realidade do nosso campo de estudo e no intuito de compreender o propósito desta investigação, traçamos os seguintes objetivos e questões metodológicas:

Objetivos	<p>Identificar as problemáticas sociais, familiares, culturais e pedagógicas existentes no Agrupamento de Escolas Gomes Monteiro, Boticas;</p> <p>Conhecer e avaliar as funções do(a) professor(a)-tutor(a);</p> <p>Conhecer a importância ou não da presença do(a) professor(a)-tutor(a) no Agrupamento.</p>
Questões metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quais as principais causas que contribuem para os comportamentos desviantes, por parte dos(as) alunos(as), dentro do espaço escolar? ▶ Qual é a visão dos diferentes elementos da comunidade educativa, relativamente à intervenção socioeducativa do(a) professor(a)-tutor(a)?

O(a) investigador(a) para estabelecer uma articulação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico” deve selecionar um modelo de pesquisa, uma ou mais técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados. A escolha da metodologia qualitativa deve-se ao facto que é este o método que consideramos mais eficaz e viável, na medida em que permite obter informações de natureza mais subjetiva e latente, através da análise de toda a informação recolhida mediante a opinião do(a) entrevistado(a).

No âmbito da investigação de temas ligados à Educação, a metodologia qualitativa surge como um instrumento capaz de gerar informações detalhadas que se aproximam mais das perspectivas idiossincráticas dos participantes, possibilitando uma compreensão profunda dos fenómenos em estudo. Constitui uma mais - valia (...) (Oliveira, 2006:33).

No presente trabalho optou-se por trabalhar a informação obtida mediante um Estudo de Caso. Esta investigação obriga-nos a que a *triangulação* se procure tanto mediante o contraste da informação obtida por meio de técnicas diferenciadas como pela confrontação da informação com os(as) participantes (Vásquez & Angulo, 2003). Dentro deste processo, o(a) investigador(a) deverá adotar um enfoque exploratório e descritivo, devendo ser perspicaz à multiplicidade de dimensões que poderão surgir no decorrer da

pesquisa. Para além disso, deve estar consciente da complexidade que este tipo de investigação qualitativa pressupõe.

No contexto deste estudo a construção dos guiões da entrevista semiestruturada, teve em vista obter e compreender a visão que cada um(a) dos(as) entrevistados(as) possui acerca do trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a)-tutor(a) no agrupamento. A amostra utilizada é constituída por um grupo de 18 elementos pertencentes à comunidade educativa. Convém também salientar a genuína disponibilidade e a colaboração demonstradas por todos(as) os(as) entrevistados(as). Estas decorreram em dia, hora e local acordados com os(as) intervenientes. No respeitante à validade e *fiabilidade* das entrevistas, dois aspetos indispensáveis no processo de recolha de dados, os sujeitos de investigação foram informados acerca dos objetivos da entrevista (Ludke & André, 1986) garantindo-se, também, os direitos de privacidade, anonimato e sigilo. Concluída esta fase de recolha de informação, avançámos para a análise de conteúdo por um processo de categorização, estruturado em grelhas, seguindo Afonso (2005:205-208), cujas categorias de significação foram emergindo através da interação entre os objetivos a que nos propusemos na construção dos instrumentos de recolha de dados e as “regularidades” e “tópicos” que surgiram da análise dos textos.

O enriquecimento desta investigação passou, também, pelo recurso a um instrumento utilizado diariamente na função de professor(a)-tutor(a) e no trabalho de Mediação Socioeducativa desenvolvido com os(as) alunos(as) do agrupamento. Trata-se de um pequeno questionário elaborado e aplicado há vários anos com o objetivo de avaliar as sessões de mediação e perceber o feedback das estratégias implementadas, no intuito de aperfeiçoar e enriquecer as funções que venho a desempenhar. O caráter quantitativo deste instrumento pressupõe uma análise em termos numéricos, uma vez que a maioria das questões existentes são diretas e de resposta fechada. Não existiu um período específico para a aplicação deste pequeno questionário, uma vez que foi preenchido, voluntariamente, por 50 alunos na parte final de cada sessão de mediação.

Outro instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo é o *Focus Group* (Grupo de Discussão). Segundo Ruíz (2012) é através dos Grupos de Discussão que os(as) participantes revelam maior facilidade em interagir e consequentemente têm novas oportunidades para descobrir aspetos que a nível individual não se manifestam. Esta discussão estruturada ao envolver a partilha e o esclarecimento dos pontos de vista de cada um dos(as) participantes vai de encontro com a nossa linha de pensamento, ao considerar esta técnica de recolha de informação como a ideal para prossecução deste trabalho. As problemáticas existentes no agrupamento, que diariamente

entram pelo gabinete de tutoria revelaram-se o mote para a escolha dos assuntos a serem abordados nos grupos de discussão, no que diz respeito à organização, foram criados três grupos com temáticas distintas: Consumo de álcool, Absentismo escolar e Violência doméstica. Cada um dos temas foi desenvolvido/trabalhado ao longo deste ano letivo em momentos diferentes. O universo de alunos(as) que participou em cada grupo de discussão foi selecionado de acordo com as suas vivências escolares, familiares e sociais. As sessões decorreram com entusiasmo e a participação dos(as) alunos(as) mais novos, que inicialmente se mostravam mais inibidos, surpreendeu pela forma clara e autêntica como faziam as suas intervenções. Todas as *discussões* foram gravadas e posteriormente transcritas, o mais fielmente possível, de modo a que a sua leitura permita *visualizar* todo o processo da dinâmica da discussão de grupo e constitua a base da análise de dados. Bloor, Frankland, Thomas & Robson (2001) citados por Silva, Veloso & Keating (2014: 185) refere que

(...) a propósito da análise de dados dos focus group, (...) que esta pode ser abordada de várias formas, devendo ser sempre sistemática e rigorosa. (...) de modo genérico, este tipo de análise decorre ao longo de três etapas: *codificação/indexação*: (...) ocorre um processo de atribuição de categorias (...), *armazenamento/recuperação*: (...) compilação de todos os extratos do texto subordinados à mesma categoria de modo a poder compará-los (...) *interpretação*: dever ser suportada numa análise sistemática de dados.

No que concerne às limitações com que nos deparamos ao longo da investigação, é de salientar os “momentos perigosos da entrevista” (Grawitz, 1984 cit. Peres, 1999) onde houve necessidade de criar estratégias motivadoras para manter o discurso do entrevistado. Para além disso, constatamos que surgiram outras situações no decurso das conversas, nomeadamente, o enviesamento de temas, verificadas quando os entrevistados se desviavam das temáticas previamente delineadas. Para tal, houve necessidade de, persistentemente conduzir a entrevista tal como é referido por Gadner (1981) obedecendo a uma “direção delicada”.

Na aplicação do pequeno questionário, cuja análise foi predominantemente descritiva, obteve-se a opinião dos(as) alunos(as) mediados(as), percecionando-se o desempenho, considerado favorável, da Professora-Tutora, bem como, a importância conferida pelos(as) alunos(as) relativamente à existência do Gabinete da Professora-Tutora no agrupamento. Os resultados obtidos por este instrumento foram unânimes, relativamente ao grau de satisfação do serviço tutorial.

À pergunta de investigação: Quais as principais causas que contribuem para os comportamentos desviantes, por parte dos(as) alunos(as), dentro

do espaço escolar?, a ideia que fica depois de termos feito a análise dos resultados obtidos é de que emergem diferentes pontos de vista que se complementam. A opinião do diretor do agrupamento direciona-se para problemáticas do âmbito comportamental associado ao absentismo; do foro familiar, existindo famílias destruturadas associadas ao desemprego e fracos recursos económicos e também faz alusão aos problemas relacionados com o alcoolismo. Do ponto de vista da psicóloga do agrupamento as problemáticas refletem-se no comportamento e nas dificuldades de aprendizagem. Na visão dos(as) diretores(as) de turma, as problemáticas incidem, sobretudo, nos comportamentos desadequados em sala de aula, fraco envolvimento dos(as) encarregados(as) de educação na vida escolar dos(as) educandos(as) e desmotivação dos(as) alunos(as) para as atividades letivas, associadas à falta de assiduidade. No que diz respeito aos assistentes operacionais, o maior ênfase incide nos problemas comportamentais (*falta de regras e falta de educação*). A Violência Doméstica foi a problemática acrescentada pela Presidente da CPCJ de Boticas, não tendo sido referida anteriormente, uma vez que a sua visibilidade em contexto escolar é de difícil perceção. O mesmo foi constatado aquando a realização do grupo de discussão com a referida temática, onde as pausas, os silêncios e os *enviesamentos* de discurso foram uma constante.

Quando se pergunta: Qual é a visão dos diferentes elementos da comunidade educativa, relativamente à intervenção socioeducativa do(a) professor(a)-tutor(a)?, a resposta é claramente positiva. Os elementos da comunidade educativa que fizeram parte da amostra do estudo foram unânimes ao revelarem que tinham pleno conhecimento da existência de uma Professora-Tutora e representante da CPCJ no agrupamento. As opiniões obtidas acerca do seu contributo profissional mostraram ser bastante abrangentes, logo as expressões como: promoção, apoio, cooperação, organização, flexibilidade, paciente, amiga, articulação, integração, auxílio, ajuda, envolvimento familiar, conhecimento da realidade familiar e social, acompanhamento de proximidade e sinalização precoce são reveladoras do carácter multifacetado desta intervenção socioeducativa. Em consonância com esta perceção, verifica-se que os(as) alunos(as) (mediante os resultados do pequeno questionário) corroboram da ideia relativamente aos contributos da professora-tutora no agrupamento.

Finalmente, uma breve referência às limitações e prospetivas deste estudo. Tendo em conta os resultados da análise de conteúdo das entrevistas e todo o trabalho moroso de preparação das mesmas, permanece um certo constrangimento no respeitante à forma pouco clara e evasiva com que os(as) Encarregados(as) de Educação participaram neste estudo. Estamos

conscientes que foram feitas várias tentativas de esclarecimento e focalização do discurso, mas mesmo assim, nem sempre foi possível obter uma opinião coerente e objetiva.

Acreditamos ter proporcionado com este estudo de natureza exploratória que agora se dá por concluído, uma reflexão socioeducativa no âmbito da investigação educacional, com o enquadramento teórico elaborado em torno da premissa – Superior Interesse da Criança. Procurámos neste clima relacional entre família, escola e restante comunidade algumas dinâmicas de intervenção que favoreçam a busca de caminhos para a paz.

Segundo Cid Fernández (2010: 46)

(...) esta leitura da paz ajuda a fundamentar outros conceitos com ela relacionados: desenvolvimento, não só na sua perspectiva económica; solidariedade, enquanto ideia superadora do conceito tradicional da caridade; justiça, não entendida só na sua dimensão jurídica, mas também na sua componente social de igualdade e reciprocidade.

Referencias bibliográficas:

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista en educación. Um guia pratico e crítico*. Porto: Edições Asa.

Almeida, H. N. (2000). “O perfil da mediação”, in atas do *II seminário internacional – intervenção das autarquias na área social no início do 3º milénio*. Fundação Bissaya-Barreto. Centro de Estudos e Formação, pp. 9-120.

Alvarado, M. E. F. (2003). “Los conflictos y las formas alternativas de resolución.” in *Tabula Rasa* 1, enero-diciembre, pp. 265-278 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia

Cid Fernández, X. M. (2010): “Repensando os pilares básicos na construção da paz” Peres, A.; Vieira, R. (cords): *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Leiria: APAP, CIID-IPL

CNPCJR (2009): *Prevenção Primária, Secundaria e Terciaria das situações de Violência na Escola. Intervenção da escola no quadro do sistema de proteção à infância e juventude*. Lisboa: CNPCJR

Di Giorgi, P. (1980). *A criança e as suas instituições. A família e a escola*. Lisboa: livros Horizonte

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guia de educación para la convivência*. Madrid: Popular.

Lederach, J.P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara

Leite, C. (2008). Mediadores Socioeducativos na Escola? Alguns Flashes. *Noesis*, 75 (out./dez.), 22-23.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária

Morgado, C. e Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar. Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra: Revista científica*, 1, 43-56

Nogueiras Mascareñas, L. M. (2002). Educación, Convivencia e conflicto. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6 (Vol.8), pp. 27-38.

Oliveira, P. (2006). Metodologias de investigação em educação. *TIL: Fragmentos de Educação*, 1 (2), 32-33

Peres, A. N. (1999). *Educação Inter-cultural, Utopia ou Realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.

Peres, A. (2010): “In memoriam Xesús R. Jares” En Peres, A.; Vieira, R. (cords): *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Leiria: APAP, CIID-IPL

Silva, S. M. (2013). Condição de estranheza e relação com o mundo da escola. In Matos, Manuel (Org.). *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino Secundário*. Porto: CIIE/Livpsic.

Silva, I. M. S.; Veloso, A. L. O. M. & Keating, J. (2014). Focus group. Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190

Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas*. Porto: Edições Asa.

Torrego, J. C. (2008) Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado. In Torrego (Coord.) *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Vásquez, R. & Angulo, F. Coord. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe

Vieira, A. M. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

UMA ESCOLA, MUITOS COLETIVOS: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.

Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia

Prefeitura de Campinas/Universidade de São Paulo
va_garcia@hotmail.com

Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues

Universidade de São Paulo
julianaprodrigues@usp.br

RESUMO: Pretende-se apresentar dados sobre as origens e fortalecimento dos conselhos de escolas no Brasil, especialmente a partir do início dos anos 2000, e sobre a importância da gestão democrática nas escolas. A nossa contribuição vem no sentido de mostrar como a escola, por meio do exercício de processos democráticos, se abrindo para a comunidade ao seu entorno e exercendo por meio dela essas relações, pode repensar e fortalecer os mecanismos de participação em decisões que são significativas, em um primeiro momento para o coletivo local, mas que podem se desdobrar em debates e participações em temáticas na instância municipal, nacional e internacional. Refletiremos sobre os conselhos partindo de documentos públicos, que revelam como a escola pode se organizar internamente e ampliar as suas relações com o meio que a circunda, a comunidade escolar e a cidade.

1. Introdução: um pouco de nossa memória

Neste momento de arbitrariedade e mesmo de exceção em que o Brasil se encontra, onde setores reacionários da sociedade civil e até membros do Congresso Nacional defendem a importância da “escola sem partido” que para Arelaro (2016) “visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se ‘evitar’ uma possível doutrinação ideológica e política” e promover uma “educação” que não forme um estudante crítico, participante e protagonista de sua própria história, falar de democracia e, especialmente, de democracia na escola se torna uma tarefa complexa, por isso, para melhor compreensão do presente tão frágil no que se refere a educação de nosso país, voltar para um passado recente se faz mais que necessário.

Foi a partir do início dos anos de 1980 com a luta pela redemocratização do país, que os movimentos populares passaram a cobrar sua participação na gestão pública. Dessa luta e desejo, surgiram os primeiros conselhos gestores de políticas públicas instaurando no Brasil uma nova categoria de participação cidadã. Desse período em diante que o cidadão brasileiro se percebendo como sujeito de direitos e portador de poder, passou a conceber o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 os conselhos ainda não assumem responsabilidades de governo, mas manifestam a sua interface

com Estado e sociedade com clara função mediadora, e como um espaço de ouvir e ser ouvido.

Portanto, foi a partir da redemocratização do Brasil, que a noção de nova cidadania ou cidadania ampliada ganha espaço por meio de ações encampadas por movimentos de lutas por questões ligadas à vida urbana. Esses movimentos, tanto são frutos, como aconteceram concomitantemente às lutas realizadas pelos movimentos sociais contra a ditadura militar que assolou o país de 1964 a aproximadamente 1985.

Atualmente, o papel do conselho escolar, inserido na estrutura dos Sistemas de Ensino brasileiros, tem a gestão colegiada, fundamentalmente de origem político-pedagógico e existindo no interior da escola com a sua participação ligada à essência do trabalho educativo que visa garantir que a educação ofertada aos estudantes seja de qualidade e socialmente referenciada. E para que ela assim seja, é preciso que exista qualidade formal e política, o que exige um processo de construção e o estímulo à participação. Tal participação deve ter seu lugar privilegiado no interior dos *Conselhos Escolares* e, nesse processo, as questões da comunidade e da cidade se voltam para o interior das escolas, bem como as práticas de educação social existentes na comunidade se fazem também presentes nela, seja nas discussões ou nas ações de planejando.

Nesse sentido a importância dos conselhos de escola nesse processo advém da abertura que ele, forçosamente, provoca na organização e na estrutura de decisões da escola, assim como nas decisões tomadas pela gestão da escola. Esse é o espaço pelo qual a comunidade se torna mais ampla, por meio de Associações e outras organizações locais que passam a participar das mais diferentes decisões da escola, desde as de ordem orçamentárias, até àquelas que interferem diretamente nos processos educativos e de aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens.

Desta forma, os conselhos de escola, representam a porta de entrada para que outros profissionais, não responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem escolar, dentre eles, os educadores sociais, estejam presentes nas discussões e elaborações de propostas no interior das escolas, assim como de seu Projeto Pedagógico, interferindo e fazendo com que ele dialogue com o entorno da escola, assim como com as problemáticas e toda a diversidade que esse movimento gera.

O Brasil tem pouco tempo de vivência democrática e de participação cidadã, portanto, podemos afirmar que ainda somos um povo que ainda está aprendendo a participar, a ser cidadão. E essa nossa trajetória histórica se reproduz em várias esferas, inclusive nas relações e nos espaços da escola.

Tradicionalmente fomos “educados” – e ainda somos – pelos veículos de comunicação, em especial pela televisão, nas relações familiares e sociais, e também na escola a nem sempre participar, opinar e nos manifestar. Em geral, pode-se sim participar, mas na hora certa, no momento em que somos chamados e quando alguém nos permite, vivenciamos um processo de participação tutelada, limitada e obedecida. E nesse contexto muitas perguntas emergem:

- Então, com essa prática por nós vivenciada desde pequenos, como participar de fato quando somos chamados a participar?
- Devemos esperar a vez, participar mais ou menos, ouvir primeiro quem manda, quem tutela?
- E se eu pensar algo de muito diferente do que é proposto? E se eu discordar de tudo radicalmente?
- Posso?

Nessa frágil democracia e moroso processo de participação que estamos construindo, as coisas não são totalmente de um jeito ou de outro, elas são misturadas, então em um mesmo processo de construção democrática e participativa em uma escola, pode-se ter um “pouco de cada coisa”, como de um lado, pessoas que participam de fato, e acreditam que a participação é um mecanismo de fortalecimento e valorização dos profissionais e da educação e, de outro lado, pessoas que só estão atendendo um pedido da diretora da escola, por exemplo. Enfim, trata-se de um processo bonito, mas que ainda se encontra em construção, que tem idas e vindas, avanços e, infelizmente, muitos retrocessos como o que estamos vivenciando nestes anos 2015/2017 no Brasil.

Mas apesar do movimento contrario ao processo democrático, a contradição e disputas de poder por diferentes projetos políticos estão postas nas relações sociais, portanto o estímulo e a participação também estão presentes no cotidiano escolar. Pode-se observar a existência de grupos instituídos nas escolas, para colaborar, interferir, sugerir, acompanhar, fiscalizar e tantos outros verbos com os quais podemos caracterizar as ações realizadas por diferentes coletivos nas escolas, que dizem inclusive sobre o papel que esses coletivos têm ou podem ter.

Há escolas e políticas educacionais que constituem grupos de voluntários e acreditam estar estimulando a participação da comunidade no cotidiano e fazer da escola. Portanto a questão central está no papel que esses diferentes grupos podem exercer. Há grupos que são instituídos com um papel político forte e de participação, atuação, intervenção e proposição e outros que têm o papel de ajudar e colaborar. São muitas as diferenças entre

os vários coletivos que são instituídos nas escolas e dentre essas diferenças o papel político do conselho de escolas é fundamental.

Uma das questões centrais, vinculadas ao papel desses coletivos está relacionada com a efetivação da gestão democrática das escolas. O trabalho desenvolvido pelos conselhos escolares tem uma dimensão pública, uma função social, já que diz respeito a direitos fundamentais de cidadania.

Nesse processo de aprendizagem democrática pelo qual o Brasil vem passando nos últimos quase 40 anos, as instituições também se modificam, assim como os municípios, que vão encontrando diferentes maneiras para realizar, de forma cada vez mais transparente e com autonomia, as formas de participação cidadã, envolvendo a comunidade nas decisões, gestão e acompanhamento das decisões coletivas por meio da participação em conselhos escolares. Esse movimento é um desdobramento das políticas implementadas pelo Governo Federal, nos últimos 14 anos, pelo Ministério da Educação - MEC. Ou seja, por meio da legislação e das orientações do MEC, os municípios vão encontrando caminhos para que os conselhos de escola realmente possam se envolver e se manifestar em relação às decisões tomadas, se abrindo para grupos externos às escolas, incluindo as contribuições, por exemplo dos educadores sociais que atuam em ações fora das escolas.

2. Ações do Ministério de Educação no Brasil: sobre os *Cadernos Formativos*

A gestão democrática na escola é orientada e princípio legal no Brasil, presente na legislação máxima da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996. Esse, sem dúvida, é um passo importante para a democratização da gestão da escola e a abertura de suas relações com seu entorno e a comunidade mais ampla.

Foi a partir dos anos 2000, com a ascensão de um partido de esquerda à Presidência do Brasil, o Partido dos Trabalhadores, que ações efetivas foram tomadas para que os Conselhos de Escola se fortalecessem como espaço de diálogo e abertura da gestão das escolas públicas para a comunidade.

Dentre as principais ações ressalta-se a elaboração de material didático, na forma de Cadernos Formativos, disponível em forma impressa e digital para todo o país e a realização de cursos formativos, tanto para conselheiros escolares, direcionados para multiplicadores e formadores em todos os municípios do país.

No total são 12 *Cadernos formativos*, que seguem uma mesma linha metodológica e mais 09 cadernos temáticos. E são eles:

1. Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia;

2. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública;
3. Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola;
4. Conselho escolar: fortalecendo redes para a gestão democrática;
5. Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania;
6. Conselho escolar: formação e participação;
7. Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática;
8. Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia;
9. Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação e por fim: Indicadores da qualidade na educação. (Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2004)

Os *Cadernos Formativos* têm linguagem fácil e acessível aos mais diferentes públicos, tendo a preocupação de trazer informações relevantes sobre a democratização da gestão escolar, assim como a abertura dos planejamentos e processos da escola para a comunidade, e tem em Paulo Freire, seu maior interlocutor teórico.

3. Gestão democrática: muitos coletivos construindo a escola

Pensando na realidade por nós vivenciada em nossas escolas, entendemos que a formação política dos seres humanos está em formação no interior da escola, assim como a formação e compreensão dos gestores escolares sobre seu papel como agente político na condução de uma gestão democrática. A realização coletiva do Projeto Político Pedagógico, para o qual devem trabalhar e buscar garantir que aconteça com a participação da comunidade educacional e em especial dos conselheiros escolares, ainda é um desafio em muitas escolas. Desta forma a parceria com os diferentes equipamentos que existem nos arredores das escolas é fundamental para o exercício, efetivação e fortalecimento da gestão democrática orientada por princípios de descentralização, participação, transparência e compromisso. Torna-se necessário, ainda, o fortalecimento dos demais coletivos existentes nas escolas e sua integração com aqueles existentes na comunidade mais ampla. Sendo os espaços de práticas de educação social, parceiros fundamentais tanto para aspectos de mudanças internas na escola, como responsáveis por trazer questões correntes na comunidade para o interior da escola, fazendo com que estas interfiram no planejamento escolar e em seu cotidiano.

A gestão democrática é um processo de aprendizagem coletiva, implica no envolvimento coletivo, havendo necessidade de lidar com as diferenças ideológicas, de pensamentos. Todos são chamados a participar e, portanto

trazem contribuições advindas de diferentes percepções de mundo, de relações de poder, de coletivo, hierarquia e da prática pedagógica. Exercitar a tomada de decisões a partir do envolvimento de opiniões e comportamentos diferentes, e por vezes até mesmo divergentes, é com certeza um processo de aprendizagem.

Entende-se que a participação coletiva, a partilha de decisões e de poder, é um exercício democrático na gestão da escola, e só pode ser construído coletivamente como resultado de diferentes concepções. Por tudo isso não podemos nos esquecer de que a escola é um espaço de contradições e diferenças.

Considerações preliminares: uma democracia em construção

A participação nas discussões interescolares, às possibilidades de construções coletivas e interferência na elaboração do Projeto Político Pedagógico, tanto por parte dos alunos, como por parte da comunidade escolar mais ampla, é uma das esferas de exercício de cidadania e vivências democráticas no interior da escola.

A maneira pela qual a escola está inserida e se relaciona com seu entorno e com os diferentes equipamentos e espaços presentes no bairro também diz sobre como essa mesma escola é compreendida e encarada por esse entorno. Essa relação mais ampla, que se traduz em uma abertura da escola e em uma maior participação, se reflete inclusive em ações e comportamentos que acabam forçando e indicando que esse entorno está presente na escola. Pois “a cidade” – seus espaços, as relações travadas nos caminhos até a escola, tanto educa como deseduca, ensina valores, favorece disputas, e essas aprendizagens, essas relações acompanham as crianças, adolescentes e jovens para o interior da escola. Não há como desprezar essas relações e essas aprendizagens ao se discutir e exercer a cidadania na escola. Portanto, nesse sentido, compreender a cidade, também como espaço educativo, com seu “currículo oculto” (Trilla,1999) e, principalmente, as relações entre o que acontece no interior e exterior aos muros escolares, é de grande importância para o exercício de valores democráticos, de tolerância, de ética como aprendizados de justiça e solidariedade para com a diversidade, que se desdobram em ações cidadãs. Nesse sentido, tanto a escola interfere em seu entorno, como se vê sendo impregnada e penetrada pelas questões que a envolvem, transformando e sendo transformada pela vivência dessas relações.

Assim sendo, pode-se afirmar que os conselhos de escola têm papéis importantes para promover a democratização das escolas na articulação das esferas formais e não formais que atuam nos arredores da escola,

propondo inclusive mudanças e trazendo novos autores para contribuir com questões intraescolares, fazendo com que a vida que circula fora da escola, adentre ao espaço escolar e atravesse os conteúdos, fazendo parte dos assuntos escolares.

Finalmente entendemos que a cidadania deve ser exercida, vivenciada, praticada no ambiente escolar, estar presente em todos os espaços e momentos, e atravessar as relações que se dão nas aulas, nas disciplinas, na entrada e saída, nas relações com os pais e comunidade, enfim, nas diferentes maneiras que os profissionais que atuam no interior da escola, encaminham, problematizam, lidam com as questões que ali acontecem. Todas essas ações apontadas estão amparadas pela legislação educacional e pela legislação no campo dos direitos, mas sabe-se que a garantia legal é apenas um aspecto de sua concretização. Para que a cidadania aconteça de fato, há a necessidade de que ela seja vivenciada, exercitada nos mais diferentes espaços e em todas as situações e relações, inclusive no espaço da escola, sendo que uma das esferas nas quais há essa possibilidade, é a gestão democrática, ouvindo e discutindo com a comunidade escolar, assim como com a extraescolar, os caminhos que serão percorridos por diferentes coletivos.

Referências bibliográficas:

Arelaro, Lisete. (2016). Escola Sem Partido quer calar professores preocupados com formação crítica dos jovens. Painel acadêmico, UOL, Redação. São Paulo. Disponível em: <http://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/7434-lisete-arelaro-escola-sem-partido-quer-calar-professores-preocupados-com-formacao-critica-dos-jovens>

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 1: Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (2004). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 2: Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2004). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 3: Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2004). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno

4: Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2004). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 5: Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2006). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 6: Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação/elaboração Lauro Carlos Wittmann. [et. al.]. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2006). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 7: Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil;/elaboração Luiz Fernandes Dourado. [et. al.]. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2006). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 8: Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação/elaboração Ignez Pinto Navarro. [et. al.]. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2006). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 9: Conselho Escolar e a educação do campo/elaboração Regina Vinhaez Gracindo. [et. al.]. Brasília – D.F.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2006). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 10 - Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social/elaboração: Márcia Ângela da Silva Aguiar [et. All]. Brasília – DF.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2008). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 11 - Conselho Escolar e Direitos Humanos. Brasília – DF.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2009). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 12 - Conselho Escolar e sua organização em fórum/elaboração: Cefisa Maria Sabino Aguiar. Brasília – DF.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2010). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília – DF.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2014). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino. Brasília – DF.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2014). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania / [Organizado por] Daniela Karine Ramos. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. (2014). Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho escolar: formação e participação / Lucília Augusta Lino de Paula, Lia Maria Teixeira de Oliveira (organizadoras). – Rio de Janeiro: Outras Letras.

Trilla, Jaume. (1999). A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizada) do universo da educación. In Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX – unha análise panorámica. Núm. 24, setembro, p. 199 – 221.

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA: O QUE SE APRENDE NAS ESCOLAS OCUPADAS

Alexandre Silva Virginio

Professor do Depto. de Sociologia/UFRGS

alexvirginio@uol.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar de que forma a democracia tem sua qualidade dependente de expedientes de valorização da sociedade e do cidadão. Em contextos de ‘demonização da política’, efeito da frustração diante das promessas não cumpridas pelos partidos e pelos governos, surgem manifestações de resistência que reivindicam refundar o sentido da relação entre ética e política. Nelas, o diálogo e o trabalho coletivo parecem indicar um certo cariz democrático às interações sociais. Nesta perspectiva, buscou-se apreender o sentido da participação cidadã expresso nas recentes ocupações de escolas públicas no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, interessou-nos verificar os efeitos formativos, as aprendizagens ocorridas a partir da interação entre duas escolas ocupadas e dois coletivos de jovens (Contraponto e Conceito-Arte) que desenvolvem ações de educação social, ainda que mais ou menos irrefletidas conceitualmente.

Metodologicamente utilizou-se da observação participante, de conversas informais, de análise documental e de entrevistas. O referencial teórico situou-se no que Jürgen Habermas e Paulo Freire destacam na comunicação e no diálogo enquanto aportes à conscientização e/ou à qualificação da experiência democrática. Assim, na análise dos dados buscou-se examinar em que medida o sentido intencional dos processos de sociabilização, por meio do diálogo, favoreceram a conscientização, o fortalecimento da participação cidadã e da emancipação social, categorias medulares na educação popular e na educação social. Os resultados indicam que a resiliência diante da realidade educacional e política adversa, acrescida dos valores e saberes partilhados na interação entre os grupos em estudo, alargou o campo cognitivo e a relação com práticas culturais, especialmente no que representaram como experiência de luta por direitos, como domínio de práticas educativas alternativas e como aperfeiçoamento democrático da convivência social.

Palavras-chave: Democracia, Participação cidadã, Diálogo, Aprendizagem

Nota introdutória

Nos dias que correm, não seria absurdo sustentar que as democracias ocidentais são uma falácia. Há ‘no ar’ um sentimento de descrédito em relação à política. A ‘demonização da política’ encontra justificativa na distância entre os discursos e as práticas dos ‘políticos profissionais’, base para o senso comum definir o ‘fazer política’. Deste modo, as democracias ocidentais, fundamentadas nos mecanismos de representação institucional, cumprem a dupla função de legitimar a disputa desigual por recursos escassos e impedir que a participação e a voz dos de baixo resultem em protagonismo político no espaço público, quando não nas esferas de decisão (Wood, 2003).

A energia social em curso cristaliza, ainda mais, as debilidades da educação formal e a importância da educação social. As escolas pouco dialogam com o que os jovens vivem, conhecem, interagem, valoram ou sonham. Revela-se nodal, portanto, os aportes de outros educadores (sociais) para a compreensão dos novos contextos sociais, dos valores culturais emergentes, dos novos estados de consciência e ação, bem como para o fomento de ideias e ações que promovam o protagonismo, a expressividade, a criatividade e a cooperação, outros termos para os processos de sociabilidade (Caride, 2005). No Brasil, não há, ainda, regulamentação da profissão de educador social.

Em vista dos argumentos precedentes, o objetivo deste artigo é analisar de que forma a democracia funda sua qualidade na sociedade civil, especialmente entre os jovens, sobretudo a partir dos procedimentos de comunicação e/ou de construção de consensos. Atualmente, ganhou notoriedade a ‘ocupação das escolas públicas’, por parte de seus alunos, em vários Estados brasileiros. As reivindicações dos ‘alunos secundaristas’ indicam que o trato das questões públicas são indelegáveis. A forma horizontal com que dialogam e a solidariedade como se organizam sugerem que a democracia é vivenciada com densidade nas trocas sociais. Nesta perspectiva, buscou-se apreender o sentido da participação cidadã expresso nas recentes ocupações de escolas o Estado do Rio Grande do Sul.

Mais especificamente interessou-nos verificar os efeitos formativos, as aprendizagens ocorridas a partir da interação entre duas escolas ocupadas e dois coletivos de jovens Contraponto e Conceito-Arte) que desenvolvem ações de educação social, ainda que mais ou menos irrefletidas conceitualmente. Para balizar nossas análises tomamos os aportes de Jürgen Habermas e Paulo Freire, na esperança de que os pressupostos destes autores sirvam para melhor definir os contornos da realidade observada. A propósito, a seguir apresenta-se as contribuições de cada qual. Na sequência, retrata-se a realidade perscrutada. Nas considerações finais, coloca-se em destaque o sentido e/ou a importância do protagonismo juvenil para discutir, senão revigorar, os termos da relação entre participação cidadã e democracia.

Possibilidades de uma racionalidade alternativa: Habermas e Freire

A reprodução capitalista está associada, em grande medida, a uma racionalidade que expressa os valores do consumismo e do individualismo competitivo e cujas ações que orienta comprometem a vida em sociedade e à existência do planeta. Estes são os termos sumários de uma configuração societária sobre a qual Jürgen Habermas e Paulo Freire procuraram, dentre outros, compreender e assinalar possibilidades alternativas à dinâmica

interativa subjacente. Considerando suas contribuições e nos limites deste texto, cumpre ressaltar a relevância que ambos conferem às propriedades transformadoras do diálogo.

Para a teoria habermasiana a emancipação social resulta de interações e ações comunicativas que buscam a construção de contextos democráticos, tecidos intersubjetivamente pela experiência argumentativa. Nesta medida, o mundo da vida é onde os sujeitos, valendo-se da linguagem, buscam consensos e/ou acordos em torno de questões e temas que este mundo apresenta. Em resultado, a formação e qualificação do sujeito decorre de sua participação em processos de entendimento. Assim, se a racionalidade resulta da interpretação e da organização da experiência, trata-se de construir condições para a possibilidade empírica (e epistemológica) desta racionalidade (Prestes, 1996; Habermas, 1989). É nesta esfera, aliás, que se dá a formação racional da vontade coletiva, antídoto contra privilégios e poder ativo de limitação da efetivação do poder administrativo, isto é, do poder de fato (Habermas, 1990).

Em suma, construir oportunidade para que pessoas da comunidade experimentem a permuta de discursos práticos em situações (fatos) que demandam argumentação, concorre para promover influxos renovadores de conhecimento, lançando, assim, condições outras para o desenvolvimento de ideias, ou mesmo, de outras ações. Isto é responsável, aliás, pelo estímulo à reflexão e à tomada de consciência mediante reinterpretação do mundo a partir das novas exigências colocadas pela racionalidade comunicativa. Tem-se, portanto, um processo dialógico e formativo do sujeito cuja atenção, especialmente para o que as pessoas têm a dizer, permite libertar a inteligência de perspectivas inibidoras e que, ao mesmo tempo, concorre para potencializar descobertas intelectuais e outras possibilidades de experiência e de bem viver, em oposição à simples sobrevivência (Habermas, 1989).

Em conexão, a ‘razão comunicativa’ vale-se de critérios (plurais) para a crítica das relações, das ordens consideradas legítimas e das normas, encarnação de interesses gerais. Desta forma, a ‘racionalidade comunicativa’ permite o enfrentamento do problema da alienação, produto da submissão de âmbitos do mundo da vida às imposições do dinheiro e do poder. Habermas não deixa escapar a atenção quanto ao princípio democrático, isto é, que dentre as condições do discurso todos tenham uma efetiva igualdade de oportunidades para assumir, cada qual, seu papel no diálogo. Assim, o exercício da reflexão que o diálogo suscita, sobretudo a partir do contato com argumentos de maior profundidade, desestabiliza a consciência a partir da construção de novos entendimentos, efeitos que são da reconstrução

dos pressupostos prévios. Configura-se, desta forma, um uso particular da razão, a experiência da autorreflexão crítica, da conscientização (Habermas, 1997).

O diálogo em perspectiva, nutrindo-se de disposição democrática, pode estimular a emergência da singularidade, da criatividade, da variação, do espírito. Estes seriam predicativos de uma consciência alargada, segundo Paulo Freire (1987), pelo exercício do ‘dizer a palavra’ por parte de um sujeito que, em situações de diálogo, experimenta a problematização da realidade. Em comunicação (confronto) com outras perspectivas vive-se a desnaturalização, mais ou menos exitosa, das razões e situações de desumanização, exploração, injustiça, opressão e dominação. Para Freire, a ‘comunicação dialógica’ dinamiza o ato de conhecer o já conhecido em função da partilha e contato com outras interpretações da realidade, com outras ‘leituras de mundo’ (Freire, 1977; 1980).

A perspectiva dialógica e libertadora de Paulo Freire fez da relação do sujeito com o mundo um desafio educacional crítico, criador e permanente. Assim, sua concepção de educação, porque libertadora, pressupõe ser democrática no sentido mais radical. É libertadora porque tem a pretensão de oportunizar aos sujeitos do diálogo, portanto àqueles que se educam mutuamente, a compreensão da teia de fenômenos que definem este ou aquele fato, contexto ou realidade. Libertadora, porque rompe com a lógica da inculcação e submissão do sujeito que aprende, portanto em movimento oposto a lógica da monocultura do saber. Mais do que isto, é libertadora porque confere ao oprimido as ferramentas para a compreensão de sua condição (de oprimido e de silenciado), aliás tomada como ponto de partida para o diálogo e o desenvolvimento de seu pensamento, do espanto consigo mesmo, de fazer pergunta a si e ao mundo.

Sua ideia de ‘comunicação’ é também democrática porque, segundo ele, não pode ser outra a relação com a demanda por compreender a realidade e a disposição (humilde) de incorporar explicações imprevistas sobre a mesma (processo de conscientização). De acordo com ele, no diálogo democrático não se ‘fala para’, como alguém que é detentor de um saber refratário a críticas, inerente a quem não dialoga com a possibilidade de perceber e apreender o mundo de forma diversa, mas, sobremaneira, ‘fala-se com’ o outro, numa assumpção de uma postura aberta, porque consciente da transitoriedade dos saberes e de que a compreensão do todo depende da contribuição de cada parte, isoladas e em relação (Freire, 1977; 1980; 1987).

Este movimento dialógico se dá a partir da exploração e problematização da realidade mediatizadora da relação entre educador e educando, da consciência que cada um tem daquela. É desta realidade e a consciência que

dela emana que estar-se-á, de acordo com a pedagogia freiriana, construindo o conteúdo programático e/ou o universo temático da educação. Seu método é o diálogo que, por ser aberto e democrático, produz relações humanas de simpatia e de reciprocidade. Às questões colocadas pelo mundo leva o homem a construir respostas. Ao fazê-lo, muda a si, se realiza como sujeito, se transforma e ao mundo no ato de responder. Sua ação de reflexão e de criação adenda substância à cultura. Desta forma, oportunizar e assumir a liberdade como elemento fundante dos ‘círculos de cultura’ é atentar para o respeito pelo direito do outro de manifestar a consciência acerca das suas situações de existência (Freire, 1987).

Em contraposição sujeito-consumidor/hedonista a recuperação política do sujeito-cidadão, pretende representar um antídoto aquele contexto. Se a privatização do espaço público tem avançado sobre todas as esferas do Estado e da vida, as instituições educacionais democráticas são chamadas a fortalecer a cultura dos cidadãos em sua capacidade de interpretação da realidade, de modo a fazer ver que interesses as decisões políticas institucionais estão a atender e onde se situa o poder inerente à soberania popular. Trata-se de ser sujeito e não sujeitado, de pensar e não de ser pensado. Esta realidade, por si mesma, indica que o conhecimento que emerge de sua dinâmica dialógica e comunicacional cumpre o desígnio de fazer prosperar, na consciência dos oprimidos, a convicção de que sua libertação é o resultado de sua própria conscientização, da fundação de ‘outras racionalidades’.

As ocupações nas escolas brasileiras insinuam ser um exemplo disto. Seu movimento teve início em São Paulo contra o fechamento de quase uma centena de escolas e se transformou em luta dos estudantes por educação de melhor qualidade. Dentro das escolas (ocupadas) os alunos se organizaram, cuidaram do espaço (limpeza) e de sua segurança, protagonizaram atividades de cunho educacional e cultural reivindicando, ademais, uma transformação radical na educação. Seu conteúdo ganhou rastro nas redes sociais e influenciou a ocupação das escolas no Rio Grande do Sul. Neste Estado, foram, nos meses de maio e junho, segundo os próprios alunos, mais de 150 escolas ocupadas. Na seção a seguir, apresentamos extrato deste movimento analisando o ‘diálogo’ de duas escolas com dois coletivos de jovens durante o período em que as mesmas foram, literalmente, ‘dos alunos’.

Educação e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas

Com o objetivo de verificar os resultados formativos que a participação cidadã pode oportunizar, buscou-se absorver o significado da ocupação para seus protagonistas (os jovens secundaristas), especialmente nas re-

lações estabelecidas com duas organizações (coletivos) sociais. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa. Buscou-se apreender a realidade através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de conversas informais e de análise documental. No que se refere a isto, foram duas as escolas objeto deste estudo e que serão nominadas como escolas A e B. A escolha de ambas deveu-se ao fato de que foram escolas que desenvolveram ações com aquelas organizações sociais. Para mais, os depoimentos estão identificados a partir da letra inicial do entrevistado, seu sexo (M ou F), sua idade (15 a 30), escola (A ou B) ou coletivo (Contraponto, C; Conceito-Arte, CA) a que pertence. Um membro da Conceito-Arte, por exemplo, pode estar assim identificado no texto: (N, F, 26, CA).

A ocupação das escolas gaúchas visou, em suma, denunciar o descaso das autoridades estaduais com a qualidade da educação e contra presença da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais. A ocupação das escolas no Estado do RS deu-se de 11/05 a 23/06 do corrente ano, totalizando 41 dias. Durante este período, várias foram as manifestações de apoio da sociedade civil à ‘tomada’ das escolas por parte de seus alunos. Neste contexto, dois coletivos de jovens participaram de atividades educacionais e culturais em algumas das escolas ocupadas. ‘Conceito-Arte’ é composto por jovens que residem na periferia de Porto Alegre. Já o ambiente universitário gestou o ‘Contraponto’, coletivo cujo objetivo é a formação política das novas gerações. É na relação destes dois grupos de jovens com os alunos protagonistas das ocupações que pretende-se apreender o significado dos diálogos para a formação cidadã de cada qual. Inobstante, antes de assinalar que aprendizagens se verificaram, segue uma breve nota identitária destes dois coletivos.

Em abril de 2014, uma casa de alvenaria, disposta em praça pública do bairro Sarandi (Porto Alegre), foi ocupada e recuperada por seis jovens da vizinhança. Uma vez limpo e organizado o local, e por meio de exposições, oferta de pequena e inicial biblioteca, rodas de conversa, horta comunitária, plantio de árvores, saraus ou cine-fóruns, funda-se um processo de geração, e quiçá de desenvolvimento, de vida comunitária. Assim nasceu a ‘Conceito Arte’. Com uma dinâmica relacional marcada pela prática dialógica sensível e tolerante, revelou-se espaço-tempo alternativo que contrasta com o lamento à não participação ou à inação diante da degradação do espaço público. Em verdade, como um misto de reflexão e ação crítica, criativa e pró-ativa, recuperaram o sentimento de confiança (e de segurança) e de pertencimento à comunidade do entorno.

A formação do coletivo ‘Contraponto: debatendo política nas escolas’ remete a objetivos semelhantes. Com origem no contexto das manifes-

tações de 2013, a Contraponto teve seu ponto de partida num projeto de extensão de um grupo de estudantes de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A motivação do grupo partiu da percepção da falta de interesse, sobretudo de parcela da juventude, pelo tema da política. Desta forma, o coletivo organizou-se para promover discussões destinadas a provocar reflexão mais aprofundada e, em paralelo, menos refratária às grandes questões que envolvem a cidadania e os rumos da sociedade brasileira. Seu objetivo é “Problematizar e complexificar as percepções de jovens do ensino médio da rede pública estadual sobre o tema da política [...]” (Projeto Contraponto, 2016, p. 252).

Em consequência, este coletivo universitário tem promovido a organização de espaços escolares, abertos e horizontais, fomentando a reflexão através de diálogos democráticos com o propósito de erodir certos conceitos, narrativas e percepções sobre o sistema político. Mais do que isto, estes jovens esperam poder despertar nos estudantes secundaristas a consciência da necessidade de organização e engajamento em favor da transformação social. “[...] vamos mudar o mundo, nem que seja aqui onde a gente consegue, em Porto Alegre” (N, F, 26, C). Entendem, ademais, que isto pode ser feito através da criação de oportunidade para a troca de saberes entre pessoas que vivem realidades distintas, ou seja, com a possibilidade de desdobramento prático na consciência e realidade social (Projeto Contraponto, 2016).

Tendo presente o propósito destes coletivos, a seguir apresentamos a natureza do diálogo instalado entre estes e os jovens secundaristas, protagonistas das ocupações. Como primeira imagem a emergir, registre-se o espírito colaborativo e dialógico, com que estes grupos buscaram apoiar (somar) à prática das ocupações das escolas. Dentre as tantas congruências que se pode assinalar, a indignação contra uma realidade adversa, institucional ou não, parece unir os jovens das escolas e aqueles que integram os coletivos. Certas marcas do mundo vivido e compartilhado – governos inoperantes ou ilegítimos, intolerância e implicância com a diversidade, apatia e demonização da política, manipulação da informação (grande mídia), injustiça e desigualdade social, etc. – colocam-se como realidades inaceitáveis se contrapostas a um conjunto de valores e princípios mais ou menos compartilhados.

As ocupações das escolas (e suas parcerias) provocaram certa distensão no campo cognitivo e cultural aperfeiçoando, amiúde, a experiência democrática da convivência social. Nesta medida, a ampliação dos domínios intelectuais atende a aproximação e valorização de temas ‘pouco comuns’ no dia a dia das escolas. Com efeito, temas como direitos humanos, feminismo,

racismo, homofobia, literatura ou projetos educacionais alternativos constituíram o currículo nas escolas ocupadas. Destaque para a compreensão de fatos objetivos e/ou sociopolíticos que passam a incorporar a percepção dos alunos. “[...] e eles reconheceram que na política tem interesses, que a política envolve uma complexidade, que envolve também a cidadania, participar né” (N, F, 26, C). Como expressão de um ‘contra poder’, recusam a instrumentalização e privatização das decisões no sistema político exigindo, ademais, o seu reconhecimento como atores nos processos de deliberação. O depoimento a seguir atesta esta perspectiva.

[...] eu só vinha pra escola e eu não tinha assim uma noção de protesto, que a gente podia exigir os nossos direitos, que a gente podia lutar por um país melhor entendeu (P, M, 17, A)

A consciência do direito à palavra é o lado reverso da tomada de consciência. Mesmo não merecendo destaque na pauta de reivindicações dos alunos, a crítica à rotina escolar sempre esteve presente. Para um dos alunos, “[...] hoje não tão nem aí se tu sabe ou não sabe, o que importa é a nota na prova” (P, M, 17, A). O contato com os alunos permite perceber que não falta clareza quando o assunto é traduzir o caráter insípido das aulas. Em verdade, os alunos passam a viver duas frentes de luta. De um lado, denunciam à sociedade que a educação não é prioridade para o atual governo. “[...] a gente tem uma professora de matemática que dá aula de geografia e ela não sabe explicar a matéria direito” (G, F, 16, B). De outro, tem que sustentar (e conquistar), junto aos pais e professores, a confiança em suas ações, o respeito por sua luta.

Quanto mais não seja, passar os dias e as noites nas escolas oportunizou uma maior aproximação entre os alunos. Ali aprenderam o valor da escuta atenta e o respeito pelo outro. Tal aprendizado ganhou lastro a partir das várias assembleias realizadas. É razoável supor que haja aqui elementos de uma educação cívica, em particular pelos valores democráticos (participação ativa, tolerância, cooperação, confiança) experimentados. “[...] agora somos todos do grêmio, antes não era, mais agora sim [...]”

(A, F, 16, A). Constata-se, também, uma preocupação com a potencialização da capacidade crítica expressa na disposição de fazer ‘trabalho de base’. Em verdade, a luta pelo direito à educação constitui processo de conscientização e de politização dos jovens. [...] os alunos estudam português, matemática, mas a gente sabe que esta não é toda a educação, a gente precisa entendê de cidadania, assim uma educação de base assim pra gente luta mais pelos nossos direitos. (J, F, 17, A)

Nas ocupações os jovens viverem, concomitantemente, a reflexão e a ação. Assim, o poder esteve controlado pela democracia participativa “[...] que é uma forma né de não burocratizar a luta” (C, F, 15, A). O desafio colocado pelas tarefas da ocupação – segurança e limpeza, confecção da alimentação, trabalho de comunicação e organização das atividades educativas e culturais - desenvolveu um espírito coletivo e solidário de organização e distribuição de responsabilidades a partir da compreensão mútua da igualdade, sobretudo de gênero. “[...] a ocupação funcionou como a sociedade deveria funcionar, a gente se encontrava, a gente conversava, a gente cuidava do outro [...]” (P, M, 17, A). Viver ‘dentro dos muros da escola’ provocou o estreitamento dos laços de troca e a resignificação da relação com este espaço público.

Digno de nota é o protagonismo político e a participação cidadã de alunos que revelaram, com o controle da escola, uma capacidade de gestão de necessidades, de organização e de planejamento que surpreendeu seus professores e suas famílias. Neste âmbito, os alunos relataram que algumas mães e pais ajudaram nas tarefas e necessidades colocadas pela ocupação da ‘escola de seus filhos’. “[...] eu me lembro que do nada apareceu uma vizinha aqui com um panelão de sopa” (C, F, 15, A). Isto indica o papel da unidade familiar na socialização política de seus herdeiros em contraponto à atitude hostil de certos professores diante das ocupações. Os alunos relataram casos de conflitos familiares, professores ameaçando os alunos das ocupações e de terem sofrido agressões dos órgãos de repressão (polícia) do Estado.

[...] daí quatro policiais me pegaram, me bateram e tinha um que pegou um frasco de spray de pimenta e espirrou todo dentro da minha garganta (A, F, 16,A).

Os alunos demandaram, além das melhorias físicas nas escolas, um projeto educacional que fosse a antítese da subordinação, da estigmatização, da marginalização, da alienação e da dominação, enfim, reclamaram um currículo que dialogasse com a sociedade. “[...] a gente abriu a nossa cabeça pra pensar em muita coisa que a gente não ligava assim politicamente” (G, F, 16, B). A interação entre os alunos das escolas e outros grupos da sociedade civil ajudou a conferir outro sentido para a existência (convivência) social e escolar. “[...] rolou bastante apoio da Conceito [...] daí eles vieram e rolou um papo sobre cultura, sobre grafite e estas coisas, sobre o bairro [...]” (B, F, 16, B). De acordo com os alunos, o que foi mais importante das trocas com os coletivos foi o fortalecimento da convicção de que não há realidade que não possa ser mudada e de que eles têm o direito de lutar por seus direitos.

Em acréscimo, verificou-se que a ação comunicativa e cultural permite a abordagem dos universos simbólico e cultural por parte dos sujeitos em interação: visão de sociedade, de escola, das mídias, das políticas públicas; entendimentos sobre ética, cooperação, solidariedade, diferença, gênero, democracia, justiça social, direitos humanos, esigualdade, dominação, alienação, etc. O depoimento que segue ilustra esta perspectiva.

[...] a gente teve oficina de matemática, de filosofia, de feminismo, de gênero, de sexualidade, de biologia, direitos trabalhistas, de história, muita história! (risos), nunca aprendi tanta história na minha vida [...] (A, F, 16, A).

Identifica-se no diálogo dos questões, dúvidas e demandas concretas, seus desejos, em sua voz, de experimentar e/ou apreender interpretações mais globais e complexas da realidade e/ou dos problemas que afetam seu cotidiano. Portanto, é nos marcos da educação social que se pode interpretar a atuação dos Coletivos Conceito-Arte e Contraponto. “[...] eles estavam assim bem atentos aquele documentário ‘quando sinto que já sei’ porque ele traz assim uma nova proposta de educação” (H, F, 25, CA). “O contraponto é um coletivo pra [...] mostrar pras pessoas que elas são sujeitos” (B, F, 21, C). “[...] com a Contraponto nós fizemos uma conversa sobre política [...] e isto numa roda [...] eles falaram sobre Paulo Freire” (C, F, 15, A). A mudança cultural para uma sociedade mais humana e habitável reivindica o acesso ao conhecimento e a promoção de valores consoantes. “[...] o que a gente mais aprendeu com a Conceito foi igualdade e não ficar calado sobre o que pensa, a gente aprendeu muita coragem, que se a gente lutar a gente pode mudar a educação” (G, M, 20, B)

Nas situações vivenciadas entre os alunos e os dois coletivos evidenciou-se uma grande preocupação com o outro. Além dos aportes cognitivos ou políticos, a atenção para com o conteúdo da ação dialógica (e cultural), representou uma solicitude com o outro que indica um aperfeiçoamento democrático da convivência social. Aqui a qualificação do pensamento social decorre do fato dos sujeitos, uma vez sentindo-se livres, expressarem sua ‘leitura de mundo’. Os ‘coletivos’ representaram, com maior ou menor pertinência, agentes construtores de condições para que a ‘palavra’ viesse ao espaço público sem a suspeita de sua condenação. A consciência do ‘reconhecimento do outro no processo de comunicação’, da necessidade da criação de ambientes para o desenvolvimento de sua autonomia, constitui predicado de educadores sociais comprometidos com o crescimento pessoal e com a transformação social.

[...] eu aprendi que a gente precisa um do outro, que a gente precisa ouvir muito o que o outro precisa para a gente saber o que a gente tem pra dar, porque o que a pessoa precisa pode ser mais importante. (L, M, 30, CA)

Ao valorizar os processos de comunicação, dos saberes e das práticas (culturais) que emergem das formas de resistência, as ocupações e seus apoiadores, colocam em relevo a necessidade de reinvenção das relações sociais e educativas. Na escola, destacando a complexidade do mundo da cultura e da necessidade de que as relações sócio-educacionais sejam construídas horizontalmente e por meio do diálogo. Na relação com a sociedade, reconhecendo que a educação formal, que pretende contribuir para a convivência democrática numa sociedade complexa e desigual como a nossa, não pode prescindir de abrir-se, de forma cooperativa, para o diálogo com outros atores e contextos. “[...] coisa legal foi as pessoas da comunidade que vieram apoiar nós como a Conceito-Arte” (G, M, 20, B). Seu significado funda-se no refinamento do sujeito, de suas potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, bem como na sensibilidade política, que permite qualificar o ambiente social que se partilha ou conhece.

Considerações finais

Não há dúvida de que os jovens que ocuparam as escolas no RS não expressam a ‘doxa’ predominante no modo de pensar e proceder da juventude gaúcha. Da mesma forma, ecoa pretencioso a perspectiva de ‘mudar o mundo’ presente na atuação dos coletivos Contraponto e Conceito-Arte. Entretanto, na forma como vivem a política, são o ‘contraponto’ do senso comum. A forma como interpretam, apreendem e atuam sobre a realidade, bem como na natureza humanitária de suas interações sociais, expressam uma sociabilidade que faz alargar, como diria Habermas, o mundo da vida. E isto não é feito sem agregar à consciência conhecimento e vivências culturais, somando virtudes à reflexão, temperando o processo de conscientização, sustentaria Paulo Freire. A partir dos valores e princípios que expressam (horizontalidade, cooperação, tolerância, solidariedade, autonomia) os jovens das ocupações, e dos coletivos parceiros, foram responsáveis pela construção de contextos democráticos (intersubjetivos) por onde o diálogo e/ou a experiência argumentativa e cultural resultaram na possibilidade empírica à outra racionalidade, um pouco mais distante da instrumental, do individualismo e do consumismo, tão mais próxima da experiência, participativa e democrática, da convivência e do bem viver.

Em acréscimo, agregaram à já conhecida crise da educação escolar, ao menos para a realidade brasileira, a necessidade de ‘derrubar os muros da escola’. Impõe reconhecer que a formação de crianças e jovens é mais do

que acumular conhecimentos ou competências que garantam segurança econômica em um futuro próximo. O contexto atual revela fragmentação, distâncias e diferenças sócio-culturais que a escola, a muito custo, consegue dialogar. Em sentido inverso, uma educação democrática constitui-se chave para a transformação dos sujeitos, na construção de conhecimentos, de saberes e de fazeres, de capacidade de comunicação e de crítica. De sua consecução, aliás, reside a gênese de alternativas às necessidades em curso.

Nesta perspectiva, o educador social pode assumir um papel complementar ou congruente ao trabalho escolar, ser capaz de recuperar e articular ciência e cultura, conhecimento e ação, educação e política. Aqui pode-se situar o esforço colaborativo dos coletivos Contraponto e Conceito-Arte que, mesmo sem domínio fundamentado sobre as potencialidades da educação social, trabalharam para recuperar o valor social, político e cultural da educação. Por semelhança, aqui pode-se situar, também, as aprendizagens e as contribuições dos ‘jovens ocupantes’, sobretudo pelo que as ocupações significaram de aproximação entre ética e política, resultado de uma vontade de ação conscientizadora, de assunção da condição de sujeitos de direitos, de tornar a participação cidadã inseparável da ideia de democracia.

Referências bibliográficas:

CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogia Social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, P. (1977). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.

_____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

HABERMAS, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra.

_____. (1990) Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos*. São Paulo, n. 26, p. 100-113, mar/1990. Disponível em http://novos-estudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624_soberania_popular.pdf Acesso em 11 de abril de 2016.

PRESTES, N. H. (1996). *Educação e Racionalidade: Conexões e possi-*

bilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS.

PROJETO CONTRAPONTO. (2016). A extensão universitária voltada para a educação política e o projeto contraponto: debatendo política nas escolas. In: Cadernos

Adenauer XVII, nº1 Disponível em <http://www.kas.de/wf/doc/18860-1442-5-30.pdf> Acesso em 10 de julho de 2016.

WOOD, E. M. (2003). Democracia contra capitalismo: A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo.

EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA EN ALEMAÑA

Carolina Borges Veloso

Universidade de Vigo
lacborges9@hotmail.com

RESUMO: Este documento pretende analizar o enfoque alemán da educación social para dar resposta ás problemáticas presentadas pola escola. Para iso analizaremos os aspectos teóricos máis relevantes que caracterizan a intervención dos educadores. Por outra banda, a través dun estudo de caso nun instituto alemán, realizaremos unha avaliación do traballo da educadora por medio da opinión do alumnado. O obxectivo é identificar as mellores prácticas que dotan a estes profesionais dun elevado grao de aceptación e eficiencia nos centros escolares.

1. Contextualización: o sistema educativo en Alemaña

Existen tantos proxectos de educación social escolar coma escolas. Cada un ten as súas singularidades e características polo que resulta difícil facer xeneralizacións ao respecto. Para poder entender a educación social escolar en Alemaña, debemos afondar na comprensión que existe da pedagogía social neste país e no seu sistema educativo, xa que son factores que determinan a súa intervención e a súa razón de ser.

Alemaña é un dos países europeos que máis liberdade lle outorga aos seus centros escolares. Ten unha estrutura federal que permite que cada estado poida desenvolver os seus propios plans educativos. Aínda que existen moitos aspectos de coordinación a través da administración federal, os responsables educativos de cada estado son libres de aplicar ou non as medidas acordadas.

O sistema educativo predominante é o que clasifica o alumnado dende unha idade moi temperá, aos 10 anos, no que, en función dos resultados académicos, o profesorado decide o tipo de escola na que continuará os seus estudos. As opcións menos boas son as *Haupt- e as Realschule*, onde se cursan estudos de formación profesional de nivel básico e medio, respectivamente. Outra opción son os *Gymnasien*, centros educativos de maior rendemento a través dos cales se accede á Universidade. Existen ademais as *Gesamtschulen*, nas que non se practica esta separación do alumnado.

A educación social escolar (en adiante ESE) é concibida por parte da comunidade educativa como un axente educativo máis que traballa conxuntamente co profesorado para lograr que esa clasificación sexa axeitada aos criterios curriculares oficialmente establecidos.

A ESE foi tradicionalmente vinculada as *Haupt- e Realschule*, onde a diversidade e conflitividade é maior.

2. Desenvolvemento histórico e situación actual da Educación Social Escolar

Un dos feitos máis importantes que deu lugar ao inicio dos proxectos de ESE foi a reforma educativa realizada a finais dos anos 60, coa que se pretendía reducir os elevados índices de fracaso e abandono escolar, aumentando o investimento en actividades de ocio e tempo libre e na atención educativa á poboación escolar con problemas de comportamento. Neste contexto encomendóuselle á educación social a responsabilidade de xestionar estas actividades. Os programas estendéronse con rapidez polos centros educativos ante as altas expectativas de éxito que se agardaban da súa intervención. Os educadores concibíanse como os grandes abandeirados das reformas escolares, os que ían eliminar as desigualdades e a conflitividade nos centros. Pero a implantación destes proxectos non veu acompañada dunha profunda reflexión teórica, senón que simplemente se tratou de dar unha resposta rápida ás necesidades urxentes que demandaba a realidade escolar (Horstein 1971, citado en Speck, 2014). Como consecuencia das altas expectativas, así como a temporalidade dos proxectos realizados e a perspectiva clínica da intervención, a súa implantación foi un fracaso. Como resultado, na década dos 80 a ESE sufriu un claro estancamento, reducíndose a implementación de novos proxectos. Nesta época, ante a falta de iniciativas públicas, as ONGs toman o relevo e encárganse de executar os novos proxectos de ESE.

Nos anos 90 avanzouse considerablemente a nivel teórico ao destacar o carácter preventivo da intervención e defendendo un modelo de traballo máis cooperativo.

A partir do ano 2000 ampliouse o número de educadores por centro ao tempo que se puñan de manifesto os problemas derivados da cooperación entre educadores e profesorado.

A situación actual da ESE en Alemaña ten luces e sombras. Como afirma un artigo do *Süddeutsche Zeitung* (2015), existe unha clara tendencia a introducir de forma progresiva educadoras nos centros escolares debido aos bos resultados da súa intervención, pero ao mesmo tempo estes programas contan cunhas pésimas condicións de financiamento que afectan negativamente a súa continuidade e eficacia.

Segundo os datos oficiais do Bundestag, no ano 2014 habería uns 5.300 educadores/as, dos cales 4.400 estarían contratados a xornada completa, na maioría dos casos por entidades sen ánimo de lucro, con contratos temporais e programas de curta duración. Esta sería unha cifra moi pouco favorable. Porén, os sindicatos e as organizacións profesionais duplican

esa cantidade. Afirman que existen un total de 10.000 educadores exercendo na actualidade, dos cales moitos só teñen contratos a media xornada e outros tantos son responsables de varios centros educativos a un mesmo tempo.

Outros feitos que demostran a tendencia á alza da educación social son a introdución de forma experimental de educadores nos Gymnasien no estado de Renania do Norte-Westfalia; ou as indicacións do Congreso Federal de Educadores Sociais Escolares de Dortmund do 2015, na que se recomendou limitar a ratio alumno-educador a 150, co cal abriría a porta á introdución de mais de un educador/a por centro. A nivel político recoméndase a entrada de educadores, dentro dunha concepción preventiva e cooperativa da intervención e en proxectos de longa duración (Speck, 2014).

Un dos maiores problemas que existen son os conflitos abertos en varios Länder sobre qué administración debe responsabilizarse do financiamento e xestión destes programas, un conflito no que se mesturan argumentos de tipo económico e competencial. O Estado central é o que ten máis capacidade de financiamento e os Länder os que teñen máis capacidade de decisión.

3. Análise da ESE en Alemaña

3.1. Concepto de Educación Social Escolar (Schulsozialarbeit)

Como afirma Sigmund Gastier (2012), despois de 40 anos de ESE, non existe unha resposta unánime e pechada sobre a súa definición. Os profesionais describen a súa práctica así: “*A educación social escolar é o que os educadores sociais escolares fan*”, destacando o carácter práctico e dinámico da intervención, que ten límites imprecisos pero que non pode ser vista como un ámbito de intervención pechado, senón que debe propoñer respostas novas a problemas novos, pero no que se fai necesario codificar estes saberes prácticos para crear un corpo científico que oriente a intervención.

En Alemaña, como en España, a historia da educación social caracterizouse por ofertar respostas educativas rápidas ás necesidades sociais, adiantándose á fundamentación científica e a institucionalización de servizos. Destacan os esforzos da pedagogía social xermana de dotar, case dende os seus inicios, dun concepto e unhas bases teóricas a este campo de traballo.

Unha das definicións máis empregadas é a que realiza Speck (2006) e que vou tentar traducir fielmente:

A ESE é un servizo dependente dos servizos públicos de atención a xuventude (Jugendhilfe), realizado por profesionais da educación social adscritos a centros escolares, con presenza diaria e continua nos centros,

que deben traballar de forma conxunta co profesorado e en igualdade de condicións, co obxectivo de apoiar os escolares no seu desenvolvemento individual, social, escolar e profesional, así como reducir as dificultades ou problemas de aprendizaxe, eliminar as dificultades ou desvantaxes educativas, apoiando as familias e o profesorado na labor educativa, así como fomentar un clima de convivencia positivo nos centros.

Nesta concepción destaca que a ESE é competencia dos servizos sociais, non da administración escolar; que o lugar de traballo das educadoras é a escola, é dicir, non debe ser unha intervención nin externa, nin puntual nin circunstancial; sen diferenzas xerárquicas cos profesionais docentes; e na que os seus destinatarios non son soamente o alumnado, senón tamén as familias e o profesorado; na que recomenda traballar non só co alumnado con problemas de comportamento senón tamén con toda a poboación escolar, e na que destaca o seu carácter preventivo, socializador e holístico.

A definición realizada por Potter (2014) destaca o papel da educación social como mediadora entre a escola e a comunidade, describindo a ESE como “*o resultado da cooperación entre diferentes actores da comunidade educativa*”.

3.1.1. Lebensweltorientierung

Este é un concepto central que aparece como guía básica da intervención na ESE. Resulta complicado realizar unha tradución literal. Está composto por tres palabras: “*lebens-*; *-welt-*; *-orientierung*”, que nesa orde significan *vida*, *mundo* e *orientación*. Este concepto foi introducido nos anos 70 por Hans Thiersch no debate da educación social co obxectivo de contribuír á súa profesionalización.

Esta filosofía xurdiu como contraposición ao modelo de intervención clínico clásico. Trátase dunha forma de axuda que ten en conta os problemas individuais e sociais das persoas, valorando a súa interpretación persoal, asumindo con respecto e tolerancia os diferentes estilos de vida, sen perder de vista o obxectivo de mellora da xestión da súa vida diaria nos aspectos máis deficitarios. Destaca que a intervención non pode ser estandarizada senón individualizada. Describe a idea central deste paradigma como “*Hilfe zur Selbsthilfe*”, é dicir, a educación social debe ofrecer os medios para que sexan os propios destinatarios os protagonistas do seu propio desenvolvemento.

Thiersch (2002) aplica este concepto a ESE, definindo o rol dos educadores nos centros como “*Anwalt sozialer Gerechtigkeit*”, ou *avogados da xustiza social escolar*. Esta definición aparece recollida en varias das obras de ESE e

parten da premisa de que o profesorado e a dirección de centro non sempre están suficientemente sensibilizados ante as problemáticas de tipo social e priorizan, na súa práctica diaria a consecución de obxectivos de tipo instrutivo. Os educadores sociais neste contexto encárganse de velar polo cumprimento da lexislación de servizos sociais de infancia e xuventude (SGB VIII) nas escolas, con obxectivos máis enfocados ao desenvolvemento persoal e á mellora das condicións de vida.

3.1.2. Obxectivos

Para Thiersch os obxectivos que persegue este modelo de intervención da ESE son o empoderamento, a democratización, a emancipación e a equidade social. Para Baier (2011) é importante que a ESE se canalice aos grandes obxectivos xerais que propón Thiersch, posto que de facer o contrario correríase o risco de que as intervencións se orientasen a destinatarios e non a obxectivos e que, polo tanto, se convertesen en servizos mercantís. Por outra banda, considera que o establecemento de obxectivos tan abstractos dificulta enormemente a súa aplicación práctica ao traballo diario, co cal suxire que deben operativizarse en medidas máis concretas. Para iso recomenda que as intervencións se guíen polos obxectivos marcados pola *Convención dos dereitos da nena e do neno* (non discriminación, educación e participación), aprobados pola **Asemblea Xeral das Nacións Unidas o 20 de novembro de 1989**.

3.1.3. Destinatarios

Alumnado

Os destinatarios predilectos da intervención son a infancia e a xuventude na súa totalidade, intervindo nas dificultades que xurdan tanto dentro como fóra da vida escolar (Speck, 2014). Gastier e Lachat (2012) sinalan que tamén son obxecto da intervención todos os procesos de transición da escola que deben vivir os mozos e mozas, como o paso da escola ao traballo, é dicir, deben traballar tamén con rapaces que xa abandonaron o centro educativo, posto que a ESE é un “*enlace co entramado social e comunitario*” (Eibeck, 2014).

Familias

Consideran que a intervención dos educadores son máis efectivas cando se implica a estas na súa solución. Os educadores defínense como profesionais de apoio ás nais e pais e como mediadores nos conflitos destes co profesorado e cos rapaces.

Profesorado e dirección de centro

O profesorado non soamente é o profesional chave co que deben traballar conxuntamente nos centros, senón tamén outro máis dos destinatarios

da súa intervención. Lachat e Gastier (2012) engaden a este grupo a dirección e a xefatura de centro.

As funcións que as educadoras deben exercer con respecto ao profesorado e dirección de centro consisten en introducir a variable sociopedagóxica nos temas escolares, apoiar os profesionais docentes nos conflitos da aula e converterse en mediadores nos conflitos existentes entre profesorado e alumnado.

En contraste coa opinión destes expertos, o estado de Norte-Westfalia, no que maioritariamente os e as educadoras dependen da administración escolar, consideran que as funcións destes profesionais se dirixirán ás “*necesidades da escola, rapaces e pais*”. Nin o profesorado nin dirección de centro se contemplan como destinatarios da intervención. Eibeck (2014) considera que esta situación “*limita as funcións dos educadores sociais na escola*”.

3.2. Organización institucional

En Alemaña a organización e implementación destes proxectos segue principalmente tres modelos. Nos tres o seu lugar de traballo é a escola. As diferenzas estriban en canto á coordinación, dependencia e financiamento.

Por un lado estarían os e as educadoras que dependen da dirección do centro. Para Speck (2014) as principais vantaxes deste modelo son que os proxectos adoitan ser a longo prazo e os educadores contan cun elevado recoñecemento institucional ao depender da dirección dun centro. Unha das maiores críticas é que cuestiona a independencia das decisións do educador con respecto á escola e a falta de sensibilidade e experiencia en intervención social que poida haber dende a dirección. Baier (2010) destaca tamén esta contradición, provocada polo feito de que as intervencións das educadoras sociais son dirixidas por outros grupos profesionais (profesorado, dirección de centro...) que, en moitos casos, teñen outras orientacións ou prioridades.

Por outra banda, están os proxectos que se levan a cabo dende as entidades externas, como as ONGs. Os aspectos máis favorables son a independencia destas institucións, o estreito contacto cos servizos sociais e coa comunidade, a ampla experiencia na intervención social e a oportunidade de crear novos proxectos con novos conceptos e ideas innovadoras (Olk e Speck 2014). As súas principais debilidades son a falta de autoridade nos centros con respecto ao profesorado, a precariedade e temporalidade dos seus proxectos e a pluralidade das súas propias estruturas internas.

Por último está o modelo organizativo no que os proxectos se coordinan dende os servizos sociais (Kinder- und Jugendhilfe). As súas principais fortalezas son a alta lexitimidade e recoñecemento da súa intervención, a

vinculación directa cos servizos sociais, a estabilidade dos proxectos e a ampla experiencia en intervención social. As críticas a este modelo veñen dadas pola distancia existente entre o profesorado/dirección de centro e os educadores sociais escolares e pola posible estigmatización do alumnado e das familias que empregan os seus servizos.

Son varios os autores que definen a área da ESE como un campo de traballo propio non da administración escolar, senón que forma parte dos servizos sociais de axuda e apoio á infancia e á xuventude, da Jugendhilfe (Sigmund e Lachat 2012, Speck 2014, Frey 2014, Eibeck, 2014).

Sigmund, Lachat e Eibeck definen a ESE de forma moi similar, como un servizo de atención á xuventude localizado nas escolas. Consideran que tanto as intervencións dos educadores como os programas deben estar sempre supervisados por esta institución. Coinciden en sinalar que a escola prioriza as funcións de cualificar e seleccionar e a integración queda nun segundo plano. A ESE, representante da Jugendhilfe na escola, sería a encargada de mellorar a integración escolar do alumnado así como favorecer vivencias positivas nos centros educativos. Eibeck considera que os centros nos que os programas de educación social dependen da administración escolar poden estar limitando as funcións dos educadores e, polo tanto, a súa eficacia.

3.3. A praxe

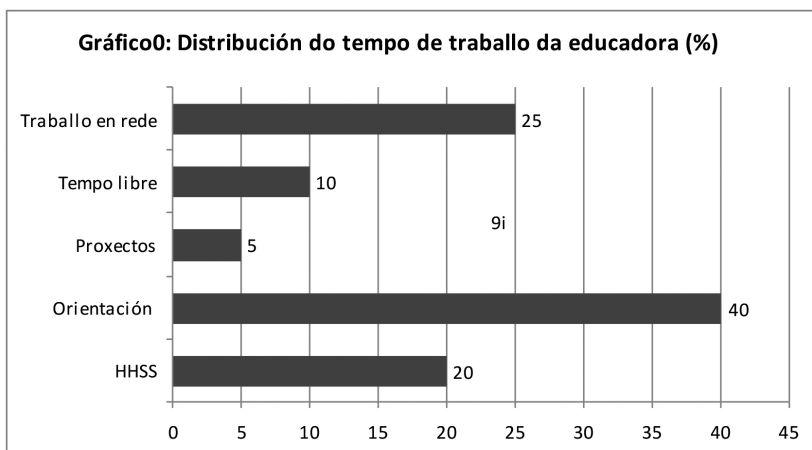
Unha das principais características á hora de implementar os proxectos de ESE máis vantaxosos son que estes non veñen determinados pola administración central, é dicir, non existe ningunha orde, instrución ou similar que regule, homologue e determine tan pormenorizadamente as funcións que deben desempeñar. Os proxectos están creados *ad hoc*, en función da priorización de necesidades e as particularidades existentes en cada centro. Este feito permite levar a cabo programas realistas, factibles, adaptados á capacidade real de traballo da educadora, que pode facer moito pero non pode abarcar todo o traballo socioeducativo dun centro. Permite ademais facer un proxecto consensuado co resto da comunidade educativa cando na súa elaboración participa tamén o profesorado e a dirección de centro. Deste xeito a educación social deixa de ser unha simple adición de actividades educativas ou unha intervención illada dun novo profesional e pasa a ser un proxecto de centro. Pódese argumentar que esta ausencia de regulamento pode ocasionar inseguridade e falta de homoxeneidade á hora de actuar, e pode ser que nalgúns casos así sexa, pero hai que ter en conta que a ESE existe dende os anos 70, existe moita produción científica ao respecto e é unha materia de estudo propia na formación de educadoras sociais den-

de hai varios anos, factores que poden favorecer a súa rápida integración nos centros, ademais doutros xa mencionados. Por outra banda, nalgúns Länder existen normativas que tratan o desenvolvemento da ESE, como a “BASS 21-13, N° 6” do Ministerio para escola e a formación permanente do estado de Renania do Norte-Westfalia”, no que se describen de forma moi xeral as principais orientacións do traballo das e dos educadores sociais nas escolas. Pero non se trata dun regulamento, son soamente unha serie de indicacións. Esta falta de burocratización do seu traballo permite que a educación social faga uso das súas características definitorias como a flexibilidade, versatilidade e rápida capacidade de adaptación.

Como consecuencia a concreción de actividades nos centros é moi simple aínda que moi dispar, pero poderíanse agrupar en tres estratexias metodolóxicas (Spies e Potter, 2012): traballo individual, en grupo e en rede.

Descrición da investigación

Para profundar na praxe vou empregar un estudo de caso realizado nunha Gesamtschule do Concello de Brühl, Colonia, no 2015, que forma parte dunha investigación máis ampla do meu traballo de tese sobre a “Educación Social Escolar”. Para este artigo só imos empregar a análise cuantitativa das actividades realizadas da educadora no centro, así como as avaliacións realizadas polo alumnado sobre a súa actuación, medindo o seu grao de satisfacción e aceptación no centro, así como os aspectos que consideran máis importantes do seu traballo. Para iso realizamos un cuestionario semiaberto cunha mostra de 82 alumnos, de 3 cursos de 11, 12 e 13 anos, cos que a educadora realiza diferentes tipos de intervencións, co obxectivo de obter unha mostra representativa do centro. As preguntas e as posibles respostas están baseadas na análise en profundidade, tanto teórica coma práctica, do traballo da educadora a través de observación directa e de entrevistas previas en profundidade, así como nas respostas abertas do propio alumnado. Analizamos os resultados a través do programa estatístico Spss mediante táboas de frecuencias e táboas de continxencia.

Descrición das actividades da educadora no centro

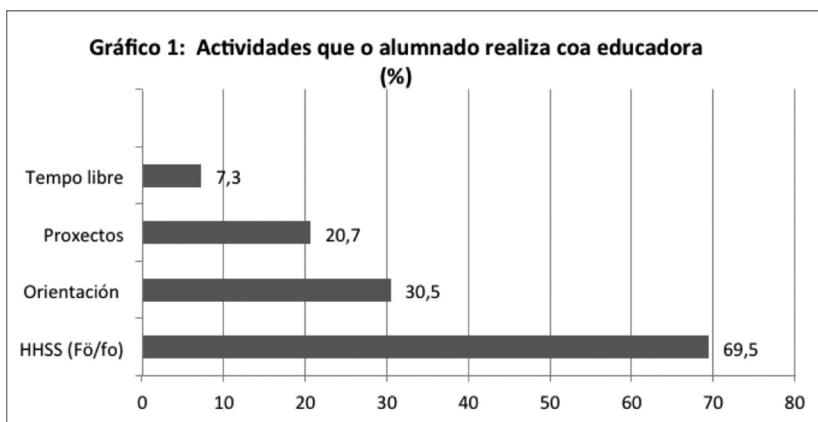
- *Orientación e axuda individual*: é unha das actividades nas que máis tempo invisten os e as educadoras e nas que se tratan multitude de temas. Pode tratarse dende unha simple charla ata o reforzo individual de certas habilidades. Pódese acceder a elas ben por derivación do profesorado, a iniciativa do educador ou ben por petición do propio alumno, con cita previa ou de xeito espontáneo. Na porta do despacho da educadora hai un cartel e un horario, no que indica en todo momento onde está e a qué hora volverá.
- *Traballo en grupo*: mediante talleres sobre temas transversais e de actualidade que se poden traballar no centro como prevención de drogas, sexualidade... a petición do profesorado ou ben por iniciativa da educadora tras detectar esa necesidade, así como todas as actividades de mediación. A temática das actividades acórdase a principios de curso e vaise modificando para adaptarse ás necesidades que vaian xurdindo. Por exemplo, o curso pasado decidiron traballar o tema do Cyberbullying tras detectar algún caso de acoso.

Unha das actividades nas que os educadores están asumindo máis protagonismo son as chamadas aulas “Fö/Fo”, na que durante unha hora á semana case todos os cursos traballan as habilidades sociais no grupo-clase e na que se tratan de resolver de forma construtiva os conflitos xurdidos na aula. Neste centro cómpre destacar que a pesar de que a educadora é a condutora dos talleres, o titor de clase permanece na aula durante a actividade e ten un papel activo, pero secundario. Aquí pódese apreciar o papel mediador da educadora.

Outra actividade moi interesante que lideran os educadores son os denominados “*Proxectos de clase*”. Estas son actividades que cada curso realiza de forma anual, dunha semana de duración, que se desenvolven principalmente fóra do centro e consisten en traballar de forma práctica temas como a igualdade, racismo, etc. ademais de fomentar a convivencia. Esta actividade ten dous compoñentes moi interesantes xa que, por unha banda, ao ser un tipo de actividade extraescolar, fai que mellore o coñecemento entre si do alumnado e do profesorado ademais de que desenvolven o sentido de pertenza ao centro. Por outra banda trabállanse obxectivos transversais a través doutras metodoloxías máis activas, participativas e por descubrimento.

- *Traballo en rede*: fai referencia ao traballo que realiza coa comunidade (servizos sociais, concellos, entidades...) así como ás reunións de coordinación e intercambio de información con dirección de centro e as comisións didácticas e o traballo coas familias.
- *Tempo libre*: neste centro existe unha cafetería que xestionan as propias familias. A educadora pasa por esta cafetería e contacta de forma informal cos pais do alumnado. Tamén supervisa o tempo de patio, algunhas veces pode coordinar algunha actividade ou xogo ou simplemente está presente para falar de forma espontánea. Esta distribución do tempo non está planificada, senón que se vai organizando en función das necesidades ou intuicións da educadora.

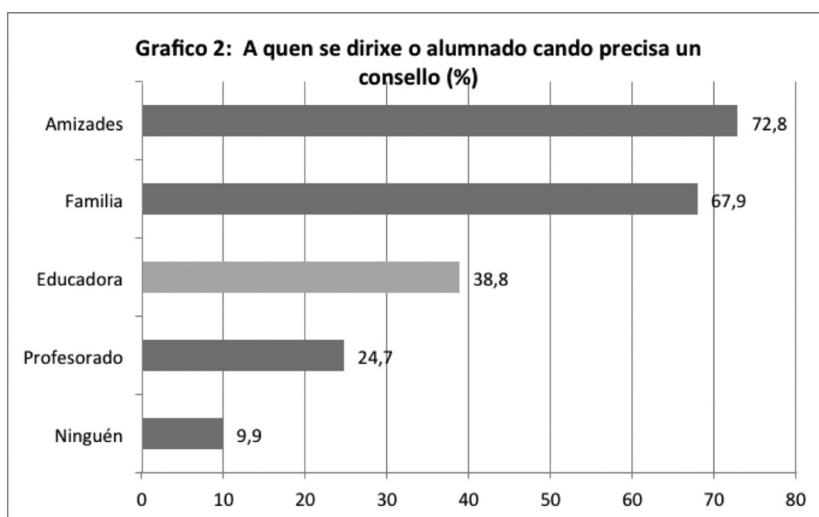
Análise dos resultados da investigación

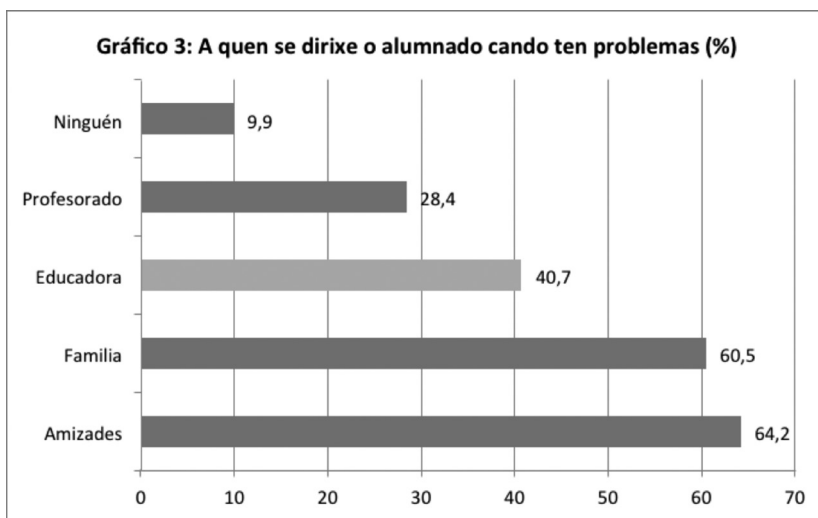


Táboa 1: Satisfacción do alumnado coas actividades da educadora (%)

<i>Das actividades que realizas coa educadora, en cál che gustaría ter mais, menos ou ningún contacto?</i>				
	Proxectos	Orientación	H.H.S.S.	Tempo Libre
Máis tempo	88.2	73.9	69.2	66.7
Menos tempo	5.9	4.3	23.1	33.3
Ningún tempo	5.9	21.7	7.7	0

Os resultados poñen de manifesto a experiencia positiva que ten o alumnado coa educadora, así como o seu elevado grao de satisfacción coa mesma. Con estes datos podemos deducir que tanto a oferta de talleres como a metodoloxía empregada é a axeitada ás necesidades do alumnado.





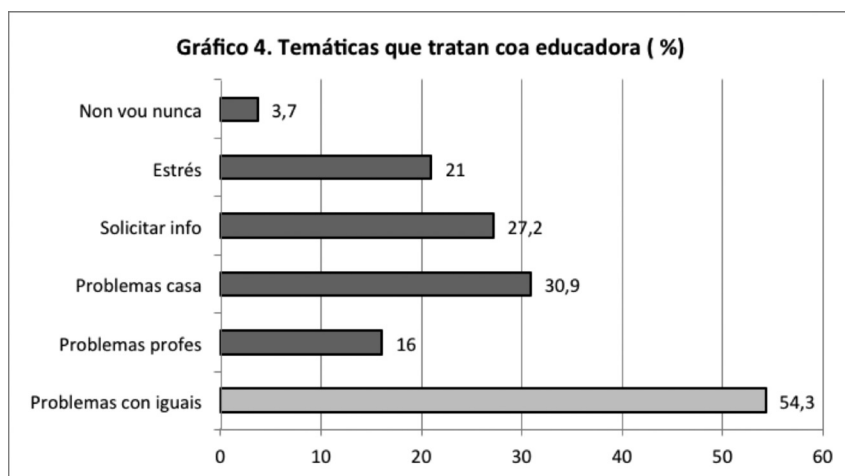
Táboa 2: Rapaces que non piden consello nin axuda ás familias(%).

	Falan coa Educadora	Falan co Profesorado
Rapaces que non piden consello á familia cando o necesitan (total 32.1%)	38.5%	19.2%
Rapaces que non piden axuda á familia cando teñen problemas (total 38.3%)	41.9%	32.3%

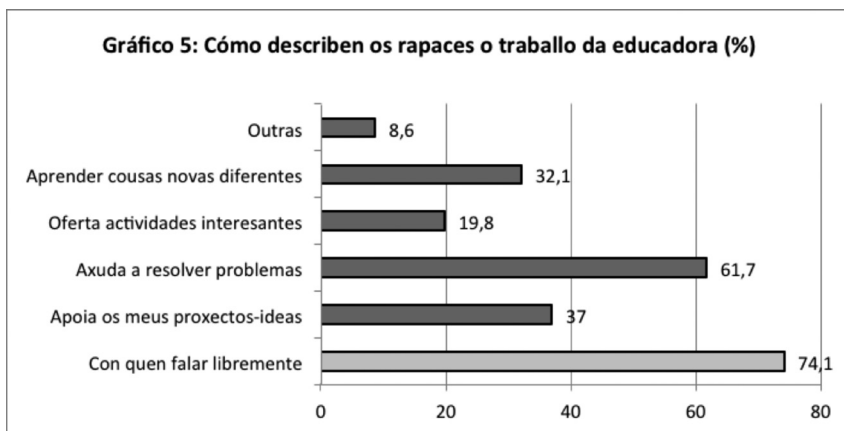
Un dos achados máis importantes da investigación é que a educadora social se configura como a segunda persoa adulta de referencia relevante para falar co alumnado, despois da familia e por riba do profesorado. Réforzase o seu rol como principal orientadora do centro. Destaca positivamente o feito de que aqueles rapaces que manifestan non pedir consello nin axuda ás familias, teñan na educadora unha figura de apoio nos momentos de crise que poidan xurdir durante a súa infancia e adolescencia. Este feito ten unha dimensión preventiva moi importante posto que permite detectar e intervir de forma precoz.

Isto so é posible cando os proxectos de ESE son estables no tempo e a educadora está presente de forma continua nun centro educativo. As intervencións en educación social son longas e precisan establecer redes de confianza, nas que as relacións interpersoais xogan un rol fundamental.

Por outra banda vemos como a educadora mantén un contacto intenso e extenso cunha gran parte da poboación escolar. Son unha fonte de coñecemento que debe ser aproveitada para mellorar e adaptar a escola ás necesidades dos seus usuarios. Cara a ónde se dirixen todos eses coñecementos cando non existen espazos de intercambio de información co resto do persoal docente ou cando os educadores non participan dos consellos escolares ou das diferentes comisións de centro?



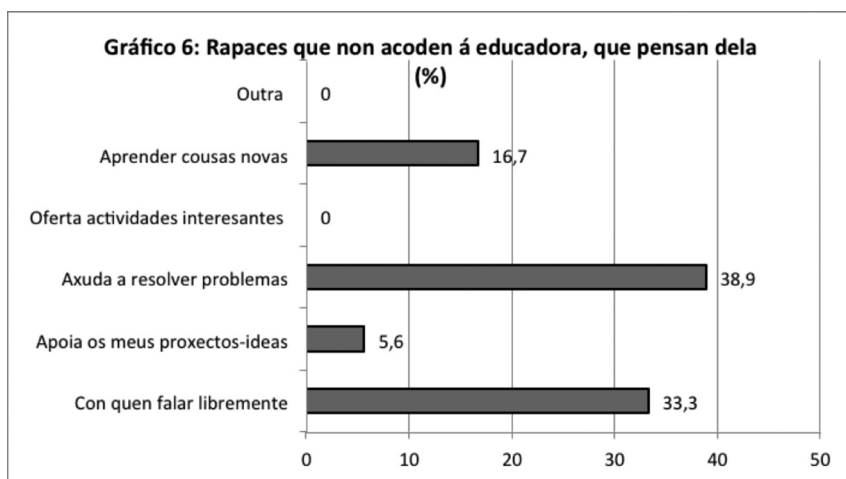
Destacan as demandas do alumnado en intervencións dirixidas á mellorar as relacións persoais co grupo de iguais. A educadora consolídase no centro como a persoa comprometida e con liderazgo institucional, pedagóxico e emocional, que desempeña funcións relacionadas coa orientación (Torrego e Martínez, 2014), e que lidera os proxectos de mellora da convivencia na escola



Destaca notablemente a percepción da educadora como unha persoa adulta relevante coa que falar en caso de necesidade, que reforza de novo o seu rol como principal orientadora do centro. Que o alumnado considere que pode “falar libremente” coa educadora pode verse favorecido por determinadas metodoloxías de traballo empregadas como o “*no blame approach*” ou método de non inculpación, a flexibilidade, a accesibilidade coa que atende o alumnado e a versatilidade de temas que trata.

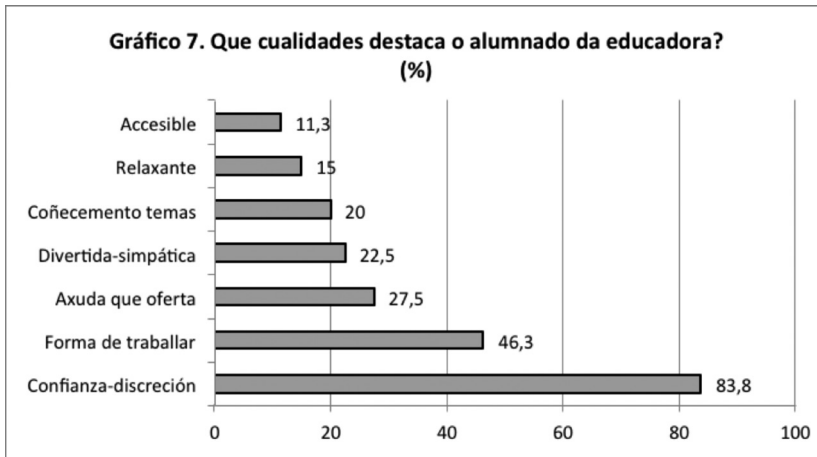
Outro dato que destaca é a percepción da educadora como unha persoa que axuda en situacións conflictivas (61.7%). Este dato pon de manifesto non só que a mocidade percibe como efectivas as súas intervencións, senón tamén e sobre todo que a visualiza como unha figura de apoio, de reforzo e de defensa. Recordemos que a intervención dos educadores se define como os “*defensores do alumnado nos centros*”, e pode axudar a moitos escolares en certas situacións nas que se sintan indefensos ante estruturas organizativas estritas e non moi xustas.

Gustaríame resaltar a resposta “*apóiamme na realización dos meus proxectos e ideas*”(37%). Esta variable fai referencia a unha parte do traballo da educación social que non goza de prioridade na súa práctica diaria, máis centrada en resolver problemas educativos, pero que pon de relevancia o “aire novo” que a educación social pode aportar á escola, partindo da idea de traballar co alumnado a través das súas potencialidades e non só centrándose sempre nos seus déficits.



Do alumnado que non demanda os servizos da educadora vemos que a percibe maioritariamente como unha profesional que axuda ás persoas con problemas e ningún considera que oferte actividades do seu interese. Co cal, podemos deducir que a visión do alumnado que menos a coñece e que menos contacto ten con ela pode ter unha visión negativa e estigmatizante da súa intervención.

É certo que a meirande parte das funcións levadas a cabo pola educación social nas escolas tenden á intervención reactiva, é dicir, con suxeitos que xa presentan problemática escolar. Esta intervención adoita ser a preponderante e responde ás necesidades e demandas máis urxentes que se piden dende os centros. Está é unha das funcións inherentes desta profesión, que ten na educación social especializada, entendida como a integración social de persoas e colectivos en desadaptación e en risco social, unha das súas características definitorias. Pero reducir a educación social a este tipo de intervención é unha visión sesgada da profesión que limita as súas posibilidades de acción en canto á socialización, prevención e dinamización de espazos educativos. Outro dos efectos é a estigmatización dos seus usuarios, tanto do alumnado coma das familias que ademais cohibiría á poboación escolar en xeral a empregar os seus servizos.



Máis do 80% do alumnado destaca como calidade principal a *confianza* e a *discreción*, condicións indispensables para que poida establecerse a relación de orientación entre a educadora e o alumnado, no que resultan tamén decisivos outros factores que aparecen no gráfico como a accesibilidade (11.3%) e sobre todo os aspectos que fan referencia á relación interpersoal como a simpatía da educadora (22.5%) ou a súa capacidade de tranquilizar o alumnado (15%).

O alumnado tamén percibe e valora positivamente (46.3%) as diferenzas metodolóxicas entre a intervención da educadora e o resto do persoal educativo. Hai que ter en conta que a escola non só busca integrar, senón tamén cualificar e seleccionar, onde profesorado e educadoras deben desempeñar roles diferentes. O profesorado avalía e o educador/a non, e iso cambia radicalmente as dinámicas de intervención. É unha realidade que o profesorado está ateigado de obxectivos curriculares, que non sempre está sensibilizado ante as problemáticas de tipo social e que en ocasións prioriza, por enriba de calquera interese, o cumprimento das normas escolares e os obxectivos instrutivos. A educación social serviría para compensar esta situación e tentar mellorar as vivencias da mocidade no centro, resaltando a educación como proceso e non só como resultado. Asumir esta realidade non implica conformarse. Os docentes deben adoptar tamén o rol de educadores, transmitindo coñecementos e valores ao mesmo tempo. Coa entrada das educadoras sociais o profesorado non pode desentenderse da área social do seu alumnado, delegando nestes novos profesionais toda a responsabilidade da intervención social. De aí que defendamos un modelo de intervención da educación social escolar cooperativo, que vaia máis alá

da colaboración técnica e que estea integrado na comunidade educativa.

En xeral podemos dicir que o alumnado manifesta un elevado grao de aceptación desta profesional e amósase satisfeito co seu traballo, co cal podemos concluír que a educadora social ten unha influencia moi positiva na vida diaria do centro.

4. Bibliografía

Baier, F. e Deinet, U. (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2. Auf.. Opladen: Budrich.

Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015. Recuperado en: http://www.bundeskongressschulsozialarbeit.de/dwnld/Die_Dortnunder_Erklaerung_Digital_final.pdf

Deutscher Bundestag. 2016. Schulsozialarbeit in Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich und Schweden. Recuperado en: <https://www.bundestag.de/blob/436854/.../wd-8-039-16-pdf-data.pdf>

Eibeck, B. (2014). Warum die Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe gehört. En *Dreizehn Zeitschrift für Jugendsozialarbeit: Schule machen-Schulsozialarbeit entwickeln*. N°11, mai 2014, pp.: 32-33.

Frey, A. (2014). *Bericht zur Beratung und wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts: "Soziale Arbeit an Schulen-Steuerung im Dialog" im Landkreis Bad Kreuznach 2012-2013*.

Gastier, S. e Lachat, B. (2012). *Schulsozialarbeit-Soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Freiburg: Lambertus.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. (2008). Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen: Recuperado en: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/21-13Nr6-Schulsozialarbeit.pdf>

Pötter, N. (coords.) (2014). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Springer VS: Ebook.

Pötter, N. e Segel, G. (2009). *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Praxis an Schulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. UTB: München.

Speck, K. e Olk, T. (2014). Schulsozialarbeit ein unverzichtbares sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule. En *Dreizehn Zeitschrift für Jugendsozialarbeit: Schule machen-Schulsozialarbeit entwickeln*. N°11, mai 2014, pp.: 4-8.

Speck, K.(2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Spies, A. e Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Steinbacher, R. (21, xaneiro do 2015). Sozialarbeiter an Schulen. Süddeutsche Zeitung. Recuperado en: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/sozialarbeiter-an-schulen-helfer-in-not-1.2305704>

Thiersch, H. (2002). *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit*. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim: Juventa.

Torrego, J.C., e Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3 (1), 83-113.

LA DETECCIÓN DE NECESIDADES DE EDUCADORAS/OS SOCIALES EN LAS ESCUELAS EXTERIORES: EL CASO DE CASABLANCA- MARRUECOS

Fátima Braña Rey

Universidade de Vigo

fatimab@uvigo.es

Las escuelas internacionales asumen grandes desafíos al hacer de puente entre sociedades y, a veces, culturas. En el caso del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, estos desafíos, entre otras cuestiones, tienen que ver con la promoción de valores culturales procedentes del Estado Español en diferentes sociedades. Estos centros suponen un lugar de encuentro cultural. Los colegios internacionales son embajadas culturales y, conseguir los objetivos de los centros exteriores, constituyen un desafío asumido por los cuerpos docentes que no siempre cuentan con el apoyo necesario. En cuanto a la localización de estos centros, Marruecos es el país donde el Ministerio tiene la titularidad de más centros exteriores. Mirando las actividades anuales de los centros en este país comprobamos que se transmite valores a través de la enseñanza de contenidos y aprendizajes curriculares, y también a través de actividades culturales y entre ellas la celebración de fiestas tradicionales procedentes de la península y de las propias del lugar de las escuelas. Por su parte, en el centro de Casablanca se incide en que el éxito de la enseñanza en el centro español tiene que ver con la calidad de la enseñanza, la visión del idioma español como recurso de futuro y con las actividades escolares. Esta comunicación se centra en conocer las actividades realizadas en el centro exterior en Casablanca (Marruecos) y conocer la realidad de este centro en cuanto entendemos que puede ser un futuro nicho de trabajo para las personas graduadas en Educación social. Por tanto, el objetivo de este trabajo es comprobar hasta qué punto sería necesaria la incorporación de personas educadoras sociales en estos centros ya que comprobamos que sus objetivos concuerdan con las competencias de la profesión de la Educación social.

Introducción

Esta comunicación es el primer texto de difusión de una investigación que apenas comienza. Esta investigación en curso pretende detectar errores y aciertos de los centros en el exterior y concretamente la práctica de estos centros en Marruecos. El texto que presentamos es el resultado de concretar con nuestros informantes la falta de apoyos para la actividad docente y como esta es valorada como más exigente que en los centros educativos

ubicados en territorio español. Detectada esta necesidad en nuestra investigación base nos proponemos a continuación contribuir a la visibilidad de la educación social como una profesión que puede ayudar a resolver la demanda detectada por el colectivo docente en Marruecos.

Los centros exteriores

El Estado español proyecta su actividad internacional a través de la Educación en 49 países. En el Registro estatal de Centros docentes no universitarios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte nos encontramos con hasta 383 centros de enseñanza española en el exterior. Estos centros pueden ser de titularidad pública, privada o mixta. De acuerdo a su integración en la enseñanza del país en el que se encuentran y su titularidad se han establecido los siguientes tipos de centros:

- Centros de titularidad del Estado español
- Centros de titularidad mixta
- Centro de convenio
- Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas
- Secciones españolas en centros de otros estados
- Secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía
- Escuelas Europeas
- International Spanish Academies
- Centros privados españoles en el extranjero

Todos estos centros son parte de la actividad educativa internacional del Estado español; entre ellos nos interesan los Centros públicos españoles en el extranjero, es decir aquellos, que independientemente de la etapa de enseñanza que imparten, tienen titularidad y gestión pública a cargo del Estado español e “imparten la enseñanza conforme al sistema educativo español” fuera de sus fronteras (R.D.1027/1993).

Según la Resolución del 30 de mayo de 2014 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, la oferta formativa debe tener en cuenta los criterios de.

- A) Relación con las áreas;
- B) Relación con la distribución horaria;
- C) Procedimiento para la elaboración de la oferta formativa.

En el apartado C esta oferta debe ser entregada antes del 15 de junio de cada año a la Subdirección General de promoción exterior educativa previa aprobación por parte de la Conserjería de educación existente en diferentes países. En otros hay agregadurías, asesorías o direcciones de programas.

El Estado español cuenta con 23 Centros públicos españoles distribuidos en 8 países extranjeros. (Véase Figura 1)

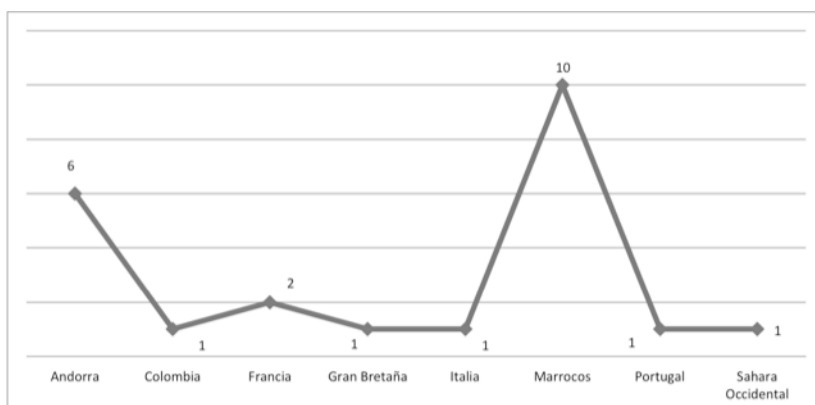


Figura 1. Distribución de los Centros públicos españoles en el extranjero
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En la figura 1 se puede ver claramente que Marruecos es el país donde se concentran el mayor número de centros públicos en el exterior. Pasemos pues a conocer en qué consiste esta oferta de educación española en el país magrebí.

Los centros exteriores en Marruecos

Es importante conocer que en cuanto a oficinas de Educación en Marruecos el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cuenta con una conserjería, además de tres asesorías: en Rabat, Agadir y Casablanca. Este despliegue deja ver lo que el Ministerio español califica como uno de los países prioritarios en cooperación educativa. La conserjería se encarga de la gestión de los centros y también supervisa de los programas de coordinación educativa entre los departamentos de educación de ambos países. Esto incluye la revisión de los planes de estudio realizados por las asesorías técnicas y aplicadas por más de 350 profesores a cerca de 5000 alumnos.

En la Tabla 1 se aprecia que la selección de las siete localidades que poseen estos centros no atiende a un criterio de población, puesto que de ser así Casablanca, Rabat, Fes y Marrakech deberían ocupar un lugar destacado. Más bien el criterio es la proximidad geográfica y el pasado geopolítico, es decir, la ubicación de los centros públicos coincide en su mayor parte con los territorios de lo que fue el protectorado español.

Tabla 1. Centros públicos en Marruecos.

Alhucemas	INSTITUTO ESPAÑOL MELCHOR DE JOVELLANOS
Casablanca	INSTITUTO ESPAÑOL JUAN RAMÓN JIMÉNEZ
Larache	COLEGIO ESPAÑOL LUÍS VIVES
Nador	INSTITUTO ESPAÑOL LOPE DE VEGA
Rabat	COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT
Tanger	COLEGIO ESPAÑOL RAMÓN Y CAJAL
Tanger	INSTITUTO ESPAÑOL SEVERO OCHOA
Tetuán	COLEGIO ESPAÑOL JACINTO BENAVENTE
Tetuán	INSTITUTO ESPAÑOL JUAN DE LA CIERVA
Tetuán	INSTITUTO ESPAÑOL NTRA. SRA. DEL PILAR

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En cuanto a la oferta educativa, tanto en los cuatro colegios, como en los seis institutos en Marruecos, solo es presencial y cubre para las siete localidades desde la educación infantil de segundo ciclo hasta el bachillerato; este en ciencias y tecnología como en humanidades y ciencias sociales. Sólo en Tetuán la oferta se diversifica con Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio impartiendo enseñanzas de Instalaciones Eléctricas y Automáticas, de Cuidados Auxiliares de Enfermería, de Equipos Electrónicos de Consumo y de Mecanizado.

Educación española en Casablanca

Casablanca es la primera ciudad marroquí por número de habitantes pues cuenta con algo más de tres millones de personas frente a los casi dos millones de la capital Rabat. Casablanca está considerada el centro económico del país donde se concentra el empleo, la actividad industrial; además cuenta con un gran puerto continental y el principal aeropuerto del país.

En Casablanca se encuentra el Instituto Español Juan Ramón Jiménez en una ubicación moderna y en pleno centro de la ciudad. Este Instituto comienza su andadura como centro de enseñanza media en 1967 y a partir de 1987 integra las aulas del antiguo Colegio Tirso de Molina de Casablanca (Consejería de Educación de Marruecos, 2016). Como se ha visto en el apartado anterior, en Casablanca la oferta formativa va desde los seis años en educación infantil hasta los 18 años del bachillerato.

En su plan educativo el centro indica que la mayoría del alumnado es de nacionalidad marroquí y de religión musulmana. Además se indica que en el centro conviven tres lenguas, a saber, el árabe, el francés y el español. Indica además que este centro se encuentra con el hándicap de estar inserto en un contexto francófono lo que dificulta la realización de actividades extraescolares que promuevan conocimiento de cultura y lengua española;

un reto que es menor en el resto de los centros a excepción del Colegio Español de Rabat.

El centro presenta un organigrama que parte de la dirección hacia una jefatura de educación infantil y primaria, ambas tienen a su cargo coordinadores para cada una de estas etapas. La dirección también delega en otra jefatura para la educación secundaria. Esta jefatura de educación secundaria, se apoya en una coordinación de actividades extraescolares y complementarias, jefatura de orientación y jefatura de los departamentos de educación secundaria. En cuanto a los departamentos didácticos estos son los encargados de “organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias y actividades que tengan asignadas” (Instituto Español “Juan Ramón Jiménez”, 2011:16). El Instituto Juan Ramón Jiménez cuenta con trece departamentos de las siguientes áreas: Árabe, Artes Plásticas, Ciencias Naturales, Educación Física, Filosofía, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Inglés, Lengua Castellana, Matemáticas, Música y Tecnología.

En su currículo se destaca que el centro procura adaptarse al contexto sociocultural e histórico en el que se inserta, así como a la educación intercultural. Acerca de la interculturalidad intrínseca al contexto educativo del que estamos a hablar, el centro manifiesta que “...las vivencias y afectos que generan este tipo de actividades [extraescolares] en el alumnado que participa en ellas, potencian la aparición de unos valores de respeto a la diversidad cultural y conocimiento mutuo, capaces de contrarrestar actitudes de xenofobia e intolerancia que pudieran aparecer en las sociedades de nuestros respectivos países.”(Instituto Español “Juan Ramón Jiménez”, 2011:6).

Vista la importancia de las actividades extraescolares para la consecución de uno de los objetivos de su plan docente, el respeto a la diversidad cultural y la difusión de la cultura española, conviene analizar algunas de sus líneas de acción. Para realizar este análisis y conocer cuáles son las actividades de este centro hemos revisado su Programa de actividades complementarias y extraescolares del curso 2014-15. Así, las cerca de 200 actividades organizadas en las diferentes etapas y por todos los departamentos y etapas en el curso 2014-15, indican una gran actividad en el centro. Sin poder realizar una descripción exhaustiva en este trabajo cabe indicar que las actividades son del tipo de visitas a parques, bibliotecas, colaboraciones con el Instituto Cervantes, escuela granja, celebración de días internacionales del medio ambiente, del libro, teatro, conciertos... Nos llama la atención la celebración en el contexto marroquí de elementos puramente españoles, que, sin duda, responden a la voluntad de difusión de la cultura española, como por ejemplo el día de la Hispanidad, la fiesta de la Constitución y la Navidad.

¿Educación social en Marruecos?

De acuerdo con lo visto sobre la actividad y objetivos de la actividad del Centro exterior en Casablanca, parece claro que las necesidades de promoción cultural y social, así como la acción mediadora se ve incrementada en un contexto intercultural como el descrito en los apartados anteriores.

Entendiendo la educación social como “una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas” para facilitar “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;” así como profesión para 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 de participación social”. (CEESG, 2008:13); parece que se la profesión de educación social se relaciona directamente con los objetivos del centro analizado.

Para comprobar esta sinergia de objetivos y necesidades entre los Centros en el exterior y la profesión de educación social, tratamos dos ejes: por un lado la contribución de la educación social en las instituciones escolares en general y por otro las cualidades de análisis e intervención de realidades y conflictos socioculturales. Así pues de acuerdo a las actividades y necesidades detectadas y conforme a la definición de la Educación social, esta profesión podría contribuir a desarrollar las actividades extras y de mediación del centro en el exterior. Por otra parte, de acuerdo a las funciones que se atribuyen a la educación social en los centros educativos esta profesión puede contribuir a la escuela a partir de dar respuestas socioeducativas en materia de prevención e intervención en problemáticas del contexto escolar, así como complementar la labor de la profesión docente para avanzar en propuestas de educación integral (Arrikaberri; Caballero; Huarte; Tanco; Biurrún; Etayo; Urdániz, 2013).

Como vimos el centro de Casablanca las actividades extraescolares y complementarias son uno de los ejes sobre los que se articula la participación de las familias, además de ser un elemento central en la difusión de la cultura española, y, en este centro, estas actividades se realizan desde la jefatura de orientación y desde la jefatura de actividades complementarias y extraescolares. Por lo tanto nos parece que este marco sería apropiado para la incorporación de profesionales de la Educación social que puedan realizar, pues, de acuerdo con López Zaguirre (2013) las aportaciones de la Educación social a la escuela se concretan, entre otras, en el conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos, la transmi-

sión, desarrollo y promoción de la cultura, la elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo y la mediación social, cultural y educativa.

Para concluir

En esta comunicación hemos realizado una presentación de la realidad de los centros públicos internacionales de enseñanza centrándonos en Marruecos y, concretamente, en la ciudad de Casablanca.

Hemos visto que algunos de los objetivos del centro de Casablanca son específicos de una situación multicultural y del contexto en el que se inscribe. Estas circunstancias hacen doblemente aconsejable que el personal docente cuente con profesionales que apoyen su labor y contribuyan a la consecución de sus objetivos de enseñanza y culturales.

Referencias bibliográficas:

Arrikaberri, M.; Caballero, M.; Huarte, J.; Tanco, C.; Biurrun, A.; Etxayo, Y.; Urdániz, S. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES Revista de Educación Social*, 16, http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf

Colexio de Educadores e Eduadoras sociais de Galicia (CEESG) (2008). Documentos profesionalizantes. <http://ceesg.org/o-ceesg/colexiacion/documentos-profesionalizadores>

Consejería de Educación de Marruecos (2016). Instituto Español “Juan Ramón Jiménez”. <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/iejrj/es/enlaces/enlaces.shtml>

Instituto Español “Juan Ramón Jiménez” (2011). Proyecto educativo.

Instituto Español “Juan Ramón Jiménez” (2014). Programa de actividades complementarias y extraescolares del curso 2014-15.

López Zaguirre, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *RES Revista de Educación Social*, 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. «BOE» núm. 187, de 06/08/1993

Resolución de 30 de mayo de 2014 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se establecen los criterios y los procedimientos para la elaboración y aprobación de la oferta formativa de los centros docentes españoles en el exterior.

II. ALGUNHAS EXPERIENCIAS EN GALICIA

PLANES DE CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Vanessa Rodríguez González

vanessarodriguezgonzalez@hotmail.com

RESUMEN: El presente artículo aborda el tema de la elaboración de un plan de convivencia en un IES de secundaria, fomentando la implicación de los miembros de la comunidad educativa. A través del mismo se explicara el proceso seguido y las conclusiones obtenidas.

Acerca de la convivencia

Para comenzar empezaré por realizar un pequeño acercamiento al concepto de convivir, según Rodríguez (2007) significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos, en el marco de un contexto social determinado. Se destaca el hecho que los conflictos son inseparables de la convivencia democrática, por tanto éstos son inevitables.

Dentro del sistema educativo, reflejo de la sociedad en general, predomina la concepción tradicional del conflicto como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar (Jares, 2001). Por ese mismo motivo, calificamos negativamente a determinadas personas como conflictivas cuando presentan conductas diferentes o son críticas ante determinados valores o comportamientos establecidos. Pero en realidad, el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia.

La convivencia es la capacidad de saber hacer, estar y relacionarse con los demás de un determinado ámbito, siendo la convivencia escolar en el ámbito educativo. Cuando hablamos de convivencia no podemos obviar la interrelación que existe con el respeto mutuo y el diálogo como principios básicos para solventar los conflictos que surjan en nuestro entorno más próximo. Por ello, en el contexto educativo, que es en el que nos centramos, debemos aprender a nuestros pupilos no solo conocimiento para una reproducción bajo directrices examinatorias, debemos de enseñarles el camino para una convivencia más positiva, aprendiendo a resolver conflictos con los que se encontrarán a lo largo de toda su vida.

Metodología cualitativa: investigación- acción:

Dentro de la investigación cualitativa, en este trabajo se utilizara una metodología de investigación- acción. Este tipo de investigación es idónea para conseguir mejores resultados en materia de convivencia y facilitar el

perfeccionamiento de los grupos implicados en el mismo, desde la implicación y colaboración de los miembros de la comunidad educativa, desde un enfoque sistémico.

La finalidad de la investigación es mejorar la educación cambiando las prácticas permitiéndonos aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.

Contexto y Participantes

El centro es un Instituto de Enseñanza Secundaria situada en una zona rural. Es el centro de referencia de la comarca en lo relativo a las enseñanzas obligatorias y postobligatorias, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio (de Gestión Administrativa e Instalaciones Eléctricas y Automáticas) y Programa de Cualificación Profesional Inicial.

El profesorado seleccionado para aplicar las entrevistas, fueron: los/las tutores/as de cada curso, que participaron de forma voluntaria. De 19 seleccionados, colaboraron 13, lo que supone el 68,4%. Para la aplicación de cuestionarios se seleccionaron los 31 profesores, integrantes del grupo de trabajo sobre convivencia. De este grupo se obtuvieron 16 respuestas (51,61%).

El grupo participante, por parte del alumnado, en la respuesta al cuestionario, fueron los 19 delegados de curso, de los que respondieron 12 (63,16%). Además se ha organizado un grupo de discusión entre el alumnado de ciclo medio, compuesto por 7 participantes. A dos miembros del equipo directivo se les realizó una entrevista conjunta, y otra a la orientadora del centro. Finalmente, el profesor responsable de convivencia en el curso anterior respondió a otra entrevista específica sobre labor en la elaboración y desarrollo del Plan de Convivencia. El total de participantes implicados es de 51 personas

Consideramos que este grupo es representativo del centro, y además se muestra muy voluntarioso para la puesta en marcha de acciones de mejora.

Técnica de recogida de datos

Para obtener los datos que nos interesan mediante la metodología cualitativa resulta útil emplear la entrevista como técnica para facilitar la obtención de datos.

Siendo los informantes principales: (1) Orientadora (2) Jefa de estudios (3) Directora (4) Antiguo profesor dinamizador de la convivencia (5) Tutores/as.

Se llevaron a cabo dos tipos de entrevistas realizadas de forma diferenciada:

- A través de correo electrónico se enviaron al dinamizador de convivencia del curso 2012-2013 y a los/as tutores/as. El instrumento utilizado está formado por 17 preguntas abiertas. Son respuesta libre y al ser enviadas por correo electrónico, el entrevistado no tiene un límite de tiempo para elaborar la respuesta. La entrevista grabada surgen nuevas preguntas y dudas de las respuestas dadas en lo que a extensión se refiere para poder profundizar en las respuestas de cada uno de los entrevistados.

Las entrevistas irán dirigidas al dinamizador de la convivencia del curso anterior (actualmente sería la investigadora de dicho trabajo), profesorado de 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO, 1 bachillerato, 2º bachillerato, ciclos formativos grado medio administrativo y grado medio instalaciones eléctricas y automatizadas.

Antes de enviar las entrevistas hablé personalmente con cada uno/a para explicarles las motivaciones de la misma. Además se realizó una entrevista a la dinamizadora de convivencia del IES Leiras Pulpeiro.

- Entrevista personal grabada con preguntas abiertas y límite de tiempo para contestar. Este tipo de entrevista fue grupal, ya que se realizó conjuntamente a la jefa de estudios y a la directora. Está formada por 10 preguntas concretas, simples y claras formalizadas.

A la hora de la elaboración de la entrevista se tuvieron en cuenta 3 factores. El primero, realizar una introducción para la explicación a los entrevistados de la procedencia de dicha entrevista y la motivación de su realización.

En segundo lugar, para los/as tutores, directiva, orientadora, antiguo dinamizador del centro se realiza una parte identificativa en la que el entrevistado debía cubrir datos que nos sirviesen como referencia como el centro, el cargo, especialidad, años de profesión.

Por último y no por ello menos importante, los contenidos a extraer, que variaran en base al colectivo al que este dirigida la entrevista. Para ello se estructuraron en bloques temáticos:

- Convivencia en el centro,
- Plan de convivencia,
- Implicación del profesorado, alumnado, familia y dirección en la convivencia del centro
- Aula de convivencia
- Observaciones

Las limitaciones con las que me encontré en la investigación fue “desconocimiento” del Plan de Convivencia del centro, ya que éste se había elaborado hace años y se desconoce por parte de muchos/as profesores/as el contenido del mismo. No estando suficientemente difundido y resultando el acceso al documento difícil, ya que no está incluido en la página web del centro. Por otra parte, es fácil pensar que exista una resistencia hacia mis compañeros/as de trabajo a responder algunas preguntas, por ser parte del claustro de profesorado. Además existe “miedo” a no saber contestar o a hacer el ridículo al contestar.

En esta investigación, se han realizado tres grupos de discusión diferenciados, uno entre alumnado (GDAM) y dos entre profesorado (GDPM).

Los cuestionarios que se han utilizado en esta investigación constituyen una propuesta de instrumentos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que se pueden utilizar para recoger información sobre la convivencia en las instituciones educativas de cuatro colectivos fundamentales para su desarrollo en los centros escolares: profesorado, alumnado, orientadores. (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2014).

Análisis y discusión de los resultados

Los resultados del trabajo fueron agrupados en datos cuantitativos y datos cualitativos. Los primeros, han sido el resultado del análisis de los cuestionarios que se han pasado a los/as profesores/as del grupo de trabajo de convivencia y delegados/as del instituto. Mientras que los segundos, se han obtenido del estudio de las entrevistas y grupos de discusión realizados a: equipo directivo, orientadora, tutores/as, dinamizador del centro, grupo de alumnado y dinamizadora de convivencia de otro centro educativo.

Convivencia existente en el centro según el profesorado

A continuación, comenzaremos por analizar la convivencia existente en el centro según el profesorado, que como podemos ver en la tabla y en el gráfico un 81,3% la considera buena y un 12,5% muy buena.

Otro dato significativo extraído del análisis de los cuestionarios respondidos por el profesorado ha sido la valoración de la mejora de la convivencia en los últimos 3 años, es destacable que el anterior plan de convivencia se elaboró en 2008, pudiendo ser una influencia positiva en la mejora de la convivencia del centro.

Un dato negativo a destacar es la impresión del profesorado de la falta de colaboración con las familias, pues la mitad opina que sólo acontece a veces y un porcentaje también muy elevado no contesta.

Problemáticas detectadas por profesorado y alumnado

De los resultados obtenidos a través de los cuestionarios que se le han pasado al profesorado que pertenecen al grupo de trabajo de convivencia y delegados/as del alumnado en el centro educativo se han extraído las siguientes conclusiones:

Tabla 1. Clasificación principales problemáticas detectadas.

Clasificación de las problemáticas	Problemáticas detectadas	%Profesorado A veces	%Alumnado A veces
1.Cuidado del material	Pintadas.	93,8%	78,5%
	Tirar basura al suelo	87,6 %	57,2%
	Rompen material	75,1%	-
	Daños en las instalaciones	81,3%	64,3%
2.Conductas disruptivas	No cumplir normas	62,6%	71,5%
	Negarse a hacer tareas	56,3%	42,8%
	Interrumpir	62,5%	71,4%
	Llegar tarde a clase	75%	64,3%
3.No respetar la propiedad privada(Robos)	Robos	62,5%	-
4.Acoso escolar	Agresiones	62,5%	21,3%
	Amenazar	81,3%	-
	Poner motes	87,6%	-
	No tener en cuenta a los compañeros/as	81,3%	-

Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que dichos resultados están basado en una escala en la que se podía contestar desde: muy a menudo, a menudo, a veces y

nunca. Y sólo se utilizó el nivel: a veces. Lo que da una idea de que detectan esos conflictos, pero en un grado leve.

Una vez aclarada dicha circunstancia, resulta significativo como tanto alumnado como profesorado detectan que el principal problema de convivencia en el centro son las pintadas que se producen, destacando un elevado porcentaje en el profesorado con un 93,8% que piensa que a veces se dan ese tipo de situaciones en el centro. Mientras que el alumnado también lo destaca como la mayor situación de no convivencia en el instituto pero con un porcentaje inferior de 78,5%.

El siguiente resultado con mayor porcentaje para el profesorado es el de tirar basura al suelo, con un 87,6 % de respuestas que contestan que a veces sucede. Por el contrario, los discentes, no perciben dicho problema con tal importancia dándole una puntuación de 57,2%. Estos problemas más frecuentes los hemos incluido en la categoría de cuidado de material o entorno.

Incluido en otra categoría llamada acoso escolar, el 87,6% del profesorado considera que a veces se producen situaciones donde el alumnado pone motes, mientras que el cuestionario de alumnado no nos aporta un dato para dicho ítem. Para un 78,17% de los docentes, las conductas incluidas en esta categoría están presentes a veces en el centro: agresiones, amenazas, poner motes, no tener en cuenta a los/as compañeros/as.

Acerca de las conductas disruptivas es destacable que la conducta más frecuente según el profesorado es llegar tarde a clase con un 75% del profesorado que opina que sucede a veces. Mientras que el alumnado opina que un 64%. Para los discentes un 71,5% opina que a veces no se cumplen las normas en el aula, este resultado es menor la percepción existente entre profesorado. También un 71,4% del alumnado pone de manifiesto que a veces se interrumpe en el aula, mientras que el profesorado opina que un 61,4%. La media obtenida por el profesorado es de 64,1 % sobre las conductas disruptivas y entre el alumnado un 62,5 %.

Soluciones a los problemas de convivencia según el profesorado

Por otra parte, en los cuestionarios se plantearon posibles soluciones para llevar a cabo con los problemas de convivencia que puedan aparecer:

Tabla 2. Soluciones posibles a problemas de convivencia.

Clasificación de las soluciones	Posibles soluciones	%Profesorado	Total
1. A Través del PAT(Plan Acción Tutorial)	Muy adecuado	25%	81,3%
	Adecuado	56,3%	
2. Mayor participación del alumnado	Muy adecuado	37,5 %	87,5%
	Adecuado	50%	
3. Plan o programa de convivencia	Muy adecuado	18,8%	81,3%
	Adecuado	62,5%	
4. Habilidades sociales como educación	Muy adecuado	50%	81,3%
	Adecuado	31,3%	
5. Grupos de trabajo sobre convivencia	Muy adecuado	25%	81,3%
	Adecuado	56,3%	

Fuente: Elaboración propia

Una de las soluciones propuestas son las actuaciones a través del Plan de Acción Tutorial (PAT), que suponen una solución adecuada para un 56,3% del profesorado y muy adecuada para el 25%. Solamente un 6,3 % lo considera poco adecuado. Destaca que la opción más valorada por el profesorado fue la de mayor participación del alumnado obteniendo unos resultados de un 87,5 % de resultados positivos entre los docentes que participaron en las encuestas.

El plan de convivencia, que supone la base de esta investigación es valorada muy positivamente por el profesorado como solución a la mejora de convivencia en el centro, un 62,5% lo considera adecuado y un 18,8% muy adecuado, resultando en total un 81,3% favorable.

Una de las soluciones propuestas desde el cuestionario han sido los grupos de trabajo sobre convivencia, formados por profesorado obteniendo unos resultados muy positivos, donde un 81,3% les parece adecuado o muy adecuado.

Los datos nos sirvieron para ver el interés del claustro de profesores/as en la mejora de la convivencia, y se decidió la creación de grupos de discusión para comentar los resultados obtenidos y obtener propuestas de mejora acerca de la convivencia. Otro de los planteamientos surgidos, fue la necesidad de modificar el plan de convivencia existente para hacerlo más operativo, ya que fue valorado positivamente por el profesorado para mejorar la convivencia. Sobre todo, se creyó que era necesario crear protocolos de actuación de determinadas situaciones.

La convivencia según el equipo directivo

Una vez comentados los resultados obtenidos de tipo cuantitativo, nos centraremos en aquellos más de tipo cualitativo que se han conseguido a través de los grupos de discusión y entrevistas llevadas a cabo.

Primeramente, comenzaremos con las entrevistas realizadas al equipo directivo analizadas. La entrevista estaba dividida en dos bloques temáticos: convivencia en el centro y plan de convivencia.

El primer bloque de convivencia me parece interesante resaltar las palabras de la directora del centro, cuando habla de la implicación del profesorado sobre la convivencia:

todos los años cuando se pregunta quién quiere participar en el grupo de convivencia no hay problema participan sin problema profesores de distintos niveles y de distintos departamentos (Directora).

Estas palabras demuestran el interés existente en la comunidad educativa para mejorar la convivencia y su implicación en la misma. Dando validez a los resultados analizados en las encuestas y en las entrevistas al profesorado.

Por otra parte, se ha preguntado acerca de la relación existente entre profesorado y familias, siendo la respuesta de la jefa de estudios y la directora la siguiente:

por parte del equipo directivo que se transmite a los tutores que la comunicación debe ser la mayor posible con las familias. A veces nos encontramos con que las familias no son receptivas, para empezar ya nos dan números de teléfono que a veces son inexistentes, por mucho que insistes a través de los niños y las niñas son las propias familias las que no quieren, que quieren una barrera. Desde el equipo directivo se intenta llamar, debido a que son pocos los/as alumnos/as, y si hay

alguna pequeña incidencia se llama, se insiste, sino sms, llegamos al punto, ya que no nos cogen el teléfono de mandar mensajes. Todos los tutores/as y profesorado tenemos el acuerdo de que si llama un padre o madre y en ese momento no se puede atender es obligación del centro devolverle la llamada, si no se puede en ese momento al día siguiente. (Jefa de estudios).

Por su parte la directora recuerda que en los últimos cuatro o cinco años se elabora trimestralmente un boletín informativo, con noticias del centro sobre actividades o cosas de interés para las familias y se les manda a las casas.

Lo que completa la jefa de estudios indicando que esa política de información, ya se realiza desde principio de curso con el plan de exámenes, calificaciones, tutores/as por curso, profesorado, días lectivos, no lectivos, horario de atención a familiares.

Aunque el equipo directivo del centro no califica como muy frecuente la relación con las familias, tampoco aprecian problemas especiales, si acaso:

las familias que ponen pegas o dificultan son un número muy, muy reducido, a veces justo de los/as alumnos/as que más lo necesitarían. Los demás tienen una relación normal. Quizás eso por ser rural y que sean niños más grandes no ven la necesidad (Directora).

Otro aspecto importante en la entrevista está relacionado con las incidencias en el centro, que afectan directamente a la convivencia. Preguntando acerca del tipo y número de incidencias que se producen, destaca la poca gravedad que el equipo directivo considera que tienen los problemas detectados:

La mayor cantidad de incidencias se produce en los primeros cursos de la ESO. Y en 2º ESO. La incidencia mayor, bueno mayor entre comillas, son partes de incidencia por interrupción en la aula. El absentismo está limitado a tres alumnos/as, dos o tres. En 3º ESO los partes se van reduciendo drásticamente, y a veces son partes que bueno, le pone un profesor/a un parte o dos y con la misma se acaba. En bachillerato, sobretudo problemas de absentismo consentido... Y nosotros en eso no nos podemos meter, si un padre o madre consienten eso que podemos hacer desde centro educativo. En ciclo formativo realmente no hay conflictividad. El año pasado, nosotros tenemos dos ciclos electricidad y administrativo, en administrativo no hay ni una sola incidencia a lo largo del curso, nada de nada. Y en PCPI, cuando suele haber partes de incidencia suelen controlarse. El absentismo es ninguno prácticamente, porque ya son menos horas de permanencia.

Acerca del plan de convivencia, se preguntó sobre la importancia del mismo y su respuesta es acorde con los datos obtenidos a través de los cuestionarios:

Sí consideramos que es necesario, aunque sigo insistiendo que en este centro por fortuna no tengamos que estar aplicando constantemente medidas, pero consideramos que tiene que estar todo tipificado, recogido que existan unos protocolos de actuación por si en algún momento se nos da alguna incidencia, saber cómo actuar, actuar correctamente de manera equitativa para todos... Por eso lo consideramos muy necesario.

De esta respuesta bastante generalizada entre el profesorado se puede deducir la asociación que se hace entre plan de convivencia y régimen disciplinario. Aspecto éste, que en colectivos que participan de formación permanente en este campo suele redundar en una concepción más integral del plan de convivencia.

Preguntando acerca de los aspectos positivos o que está funcionando del plan de convivencia, es destacable el comentario de la jefa de estudios que dice:

la tipificación de conductas que deberían ser tratadas en una comisión de convivencia de centro. Y los protocolos de actuación con determinados temas que pueden ser los más dañinos para los alumnos/as, como sobre todo bullying, aclarando que por el momento no hubo que ponerlo en práctica.

La convivencia según los/as tutores/as de curso

Otro de los colectivos entrevistados fueron los/as tutores/as de los diferentes cursos, se ira analizando cada una de las categorías comentadas en las entrevistas. Primeramente empezaremos por las opiniones sobre la convivencia en el centro, se aprecia que hay unanimidad acerca de la existencia de una convivencia tranquila, sin problemas y cuando estos surgen son tratados o intervenidos de forma inmediata y correcta.

De estas opiniones podemos sacar la conclusión que la convivencia en el instituto es buena y que si se da algún tipo de conflicto se interviene de forma rápida y eficaz. Comparten la idea de existencia de problemas de forma puntual. Estos resultados avalan los obtenidos en los cuestionarios, donde también se decía que la convivencia era buena. Como se puede apreciar la concepción de conflicto es negativa.

Otra de las cuestiones tratadas es el plan de convivencia, su uso y el grado de conocimiento del mismo, el profesorado tutor, que ha contestado, ha coincidido en decir que no utilizaron el plan de convivencia. Solamente

tres personas han dicho que si lo ha utilizado, a pesar de la escasa utilización del mismo, es considerado necesario:

Como se refleja en las opiniones todos están de acuerdo con la necesidad de la existencia de un plan de convivencia que marque unas pautas mínimas de actuación, esto corrobora las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Aunque se ve todavía con más énfasis la asociación del plan de convivencia como un instrumento para aplicar sanciones a la falta de convivencia.

Sin embargo, cuando se pregunta por el trabajo en las tutorías se aprecian algunos avances en el intento de dar contenido al propio concepto de convivencia. Aunque muchos afirman no trabajar convivencia en las tutorías, sí que se producen algunas opiniones positivas:

Sobre la utilización del aula de convivencia es llamativo como varios docentes responden que no han utilizado este aula ya que no han necesitado hacerlo en ningún momento, porque no expulsan a los/as alumnos del aula.

Concepción que refuerza más esa idea de la perspectiva negativa que se tiene de la convivencia y de la forma de trabajarla educativamente.

Lo mismo acontece con la comisión de convivencia a la que se atribuyen un papel fundamentalmente gestor de sanciones y problemas generados por los alumnos/as.

Las conclusiones obtenidas de las respuestas de las entrevistas a los/as tutores/as, se pueden resumir en estas áreas:

a. Uso del Plan de convivencia.

Resulta curioso que en general, muy poco profesorado conoce o recurre al plan de convivencia, pero sin embargo coinciden en opinar que es un instrumento útil de cara a unificar las actuaciones a realizar entre el profesorado. Justifican esta poca utilización del plan por considerar que el clima de convivencia es aceptable y no perciben la necesidad del trabajo de la convivencia, independientemente de las situaciones disruptivas.

b. Trabajo en las tutorías del tema de la convivencia.

Sobre el trabajo de la convivencia es bastante generalizado afirmar en las entrevistas que no tratan dicho tema en las tutorías, algunos alegando el nivel educativo en el que imparten. Otros profesores/as, dicen que sí trabajan la convivencia, principalmente el diálogo y la resolución de conflictos. Otra de las respuestas más repetidas es que se trabaja en el aula la materia de convivencia cuando aparecen problemas de este tipo en el aula.

c. Utilización del aula convivencia.

No es utilizada por el profesorado en general, consideran que no la deben utilizar porque no expulsan a alumnado de su clase.

d. Utilización de la comisión convivencia.

Todo el profesorado tiene un buen conocimiento de la función de la comisión de convivencia y de quiénes forman parte de la misma. Especialmente, señalan la utilización para sancionar al alumnado que comete faltas o incidencias de forma reiterada.

Como aspectos a mejorar, a la luz de estos resultados, se señalan los siguientes:

- Concepto de convivencia, como algo más integrador y no solo relativo a los problemas de comportamiento del alumnado.
- Desconocimiento del plan de convivencia del centro.
- No se trabaja en las tutorías los temas de convivencia, excepto si aparecen problemas. Se tiene un carácter más de tipo reactivo que proactivo, olvidándose de la importancia de la prevención.
- Se conoce a la comisión de convivencia como un órgano principalmente de tipo sancionador que no se reúne para poner en marcha el plan de convivencia e implicar progresivamente a toda la comunidad educativa.

Por el contrario, también existen aspectos positivos encontrados en las entrevistas como son:

- Existen pocos problemas de convivencia en el centro.
- Cuando aparecen problemas, se detectan rápido y se interviene de forma adecuada.
- Amplio conocimiento de la comisión de convivencia.
- Gran disponibilidad del profesorado para implicarse en temas de convivencia.

Proceso de investigación- acción.

A partir de la entrevista llevada a cabo a la dinamizadora de convivencia del IES Quedas das Lamas, empezamos a organizar nuestra investigación-acción. Este punto coincidiría con la *fase de reflexión inicial* necesaria para comenzar todo investigación- acción.

A partir de ahí, se iniciaron una serie de reuniones de coordinación con el equipo directivo y el departamento de orientación para planificar y organizar el comienzo de la parte de evaluación diagnóstica. Nos pareció interesante conocer, tanto el punto de vista de los/as tutores/as del centro, como del alumnado. Para ello se valoró que podría ser operativo hacer entrevistas abiertas para conocer sus opiniones sobre la convivencia en el centro, el grado de conocimiento del plan de convivencia actual... Esta etapa coincidiría con la *fase de planificación* de la investigación- acción.

Por otra parte, el alumnado se convocó a través de una reunión de delegados/as de aula para que representaran a sus compañeros y cubrieran un cuestionario acerca de la situación e convivencia actual en el centro.

El siguiente paso a seguir fue analizar la información obtenida de las entrevistas a tutores/as y los cuestionarios del alumnado. Dicho proceso se realizó a través de una matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de cara a condensar la información obtenida y facilitar la comprensión y lectura de la misma, para extraer conclusiones y facilitar el debate. Los resultados obtenidos se mostraron a un grupo de profesorado, interesado en el trabajo acerca de los temas de convivencia del que formaban parte de 31 profesores/as de diversos niveles educativos y en el que también formaba parte los miembros del departamento de orientación.

A este gran grupo de trabajo creado, se le propuso contestar unos cuestionarios sobre convivencia de la Junta de Andalucía, del mismo tipo que había contestado el alumnado. Y a partir de su análisis, se obtienen los principales problemas y las soluciones o propuestas para la mejora de la convivencia. Se consideró necesario formar pequeños grupos de trabajo, para que fueron más operativos y se avanzará de forma más eficiente. En estos grupos de trabajo/ discusión se empezó a analizar y debatir cómo debería ser la convivencia en el centro y ésta como se plasmaría en el plan de convivencia.

Las sesiones realizadas con los grupos de discusión fueron en total 6 sesiones entre todos los grupos de discusión:

- GDAM(Grupo de Discusión de Alumnado Mixto). Convivencia.
- GDPM1 (Grupo de Discusión Profesorado Mixto 2). Temática conductas disruptivas.
- GDPM2(Grupo de Discusión Profesorado Mixto 1). Temática acoso escolar.

Así, uno de los grupos creados valoró la necesidad de crear un aula de convivencia para atajar y prevenir aquellas conductas disruptivas que aparecen en el aula. Se debatió a través de varias sesiones como debería ser el protocolo de actuación para la derivación del alumnado a dicha aula. Existieron diversas opiniones cuando se les preguntó acerca de la necesidad del aula en el centro:

A partir de estas opiniones se fue creando un protocolo de utilización del aula de convivencia, en el que hubiera el mayor consenso. Una vez recogida la información y opiniones de todos/as, ésta fue remitida al equipo directivo y de ahí salió el protocolo que se incluiría en el plan de convivencia del centro.

Además en otras sesiones se planteó la posibilidad de elaborar o buscar actividades para realizar en dicha aula de convivencia. Se proporcionó material para analizar y seleccionar aquellas actividades que fueran útiles.

El otro grupo de discusión de profesorado estuvo orientado a tratar el tema del acoso escolar y a marcar unas pautas de actuación, tanto para detectar, intervenir y prevenir el mismo. Para ello, nos basamos en el protocolo de acoso escolar de la Consellería de educación de Galicia

Una vez analizados los grupos de discusión del profesorado, es importante conocer la opinión del alumnado. Para ello, se les reunió y se comentaron distintos aspectos sobre la convivencia y cómo mejorarla en el centro. Es interesante que el alumnado tenía diversas situaciones, diferencia de edades, sexo... Algunos, estudiaran en anteriores etapas educativas en otros centros y tenía puntos para comparar. También se dio la circunstancia que las diferencias de edad hace que algunos estudiaran en momentos en los que la escuela era más restrictiva y donde la autoridad del profesor/a era incuestionable.

De estas categorías, las hemos clasificado en categorías primarias, y dentro de éstas categorías secundarias. Una de las categorías primarias identificadas es la *concepción de la convivencia*.

Así mismo dentro de ella, se encontraron categorías secundarias:

- *La convivencia como algo positivo*, esta concepción aparece en el discurso de los/as alumnos/as. Se nombra en la definición del propio concepto y también en las propuestas de mejora que se pueden realizar.
- *La convivencia como algo negativo*, está presente principalmente en la opinión del profesorado que se centra más en los conflictos que surjan y sanciones posibles a establecer que en una prevención.

Conclusiones y reflexiones finales

Una vez analizados los resultados obtenidos a través de las distintas técnicas de recogida de la información, utilizadas de cara a favorecer una triangulación metodológica que le diera consistencia a los datos conseguidos, es el momento de extraer conclusiones.

Primeramente, este trabajo de investigación-acción ha supuesto un cambio en el centro educativo donde desempeño el puesto de formadora, suponiendo la consecución del objetivo planteado.

Las conclusiones a las que se han llegado son las siguientes:

- La convivencia existente en el centro según el profesorado es considerada buena por la mayor parte del propio colectivo, resultado que volvió a repetirse en las entrevistas personales realizadas tanto a los/

as tutores como al equipo directivo. Además el alumnado a través de los grupos de discusión y cuestionarios también corrobora dichas opiniones

- Las principales problemáticas detectadas por profesorado y alumnado, nos dan una serie de datos muy similares entre ambos grupos. Destacando como problemas más frecuentes los siguientes: cuidado del entorno, conductas disruptivas, acoso escolar y robos. Siendo el cuidado del entorno y las conductas disruptivas las que obtienen un mayor porcentaje.
- De las soluciones propuestas a los problemas de convivencia según el profesorado se determinaron las que a continuación destacamos por orden de preferencia: mayor participación del alumnado y el plan de convivencia. Esto nos ha valido como punto de referencia para la reelaboración, y por tanto, la adecuación de dicho plan a las necesidades actuales de convivencia en el centro, dándole un protagonismo al alumnado en la discusión y aplicación del mismo.
- La convivencia para el equipo directivo refleja la escasez de conflictos en el centro, y a su vez la necesidad de cambiar el plan de convivencia porque no es operativo. Se analizan las principales problemáticas como son el absentismo, bastante controlado en el centro. La falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos/as, sobre todo de aquellos que suelen ser los que más apoyo necesitarían.
- Respecto a la convivencia según los/as tutores/as de curso se encontró un desconocimiento del plan de convivencia y una visión muy sancionadora del mismo. Conocían, principalmente la comisión de convivencia como órgano sancionador. Positivamente, algunos si revelan la importancia de trabajar la convivencia en las tutorías y de tener un plan de convivencia como referencia a seguir.
- Los debates realizados en los grupos de discusión entre el profesorado, tanto en los grupos de trabajo de conductas disruptivas como en el grupo de acoso escolar, han servido para crear protocolos de actuación para abordarlo y protocolo de utilización del aula de convivencia para intervenir sobre las conductas disruptivas en el aula. En nuestra investigación los cambios se producen a través de la creación de protocolos de acoso escolar y utilización del Aula de convivencia para intervenir con el alumnado con conductas disruptivas. Además se ha conseguido, que el profesorado y el equipo orientador busquen actividades para la mejora de la convivencia a aplicar con el alumnado, tanto en tutorías, guardias y en la propia aula de convivencia.

Obviamente, la investigación no ha finalizado todas las fases que componen el proceso de investigación-acción, debido a la limitación temporal con que nos encontramos, ya que, la fase de acción y reflexión final no se han podido llevar a cabo. Esto nos abriría nuevas líneas de investigación, que en el siguiente curso académico se podrían llevar a cabo para comprobar cómo se implementó el plan de convivencia realizado y la incorporación de nuevas acciones de mejora consensuadas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Pudiéndose iniciar así, un nuevo ciclo de investigación.

Podemos concluir que la convivencia en el centro ha pasado por una etapa de reflexión y cambios que puede desembocar en una mejora de la convivencia en el centro, y tener una visión más amplia del concepto de la misma.

Referencias bibliográfica

Carrera Fernández, M.V.(2010). Tesis doctoral: Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo. No publicada. Universidad de Vigo.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, (2014). Cuestionarios sobre convivencia. Junta de Andalucía. Recuperado 20 de abril de 2014 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/contenido.jsp?pag=/convivencia/contenidos/Materiales/BibliografiayMaterialesdeInteres/PlanesDeConvivencia/CuestionariosConvivenciaDeSebastianSanchez&seccion=portada>

Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*.Vigo: Xerais.

Ley 4/2011 de 30 de junio de convivencia y participación de la comunidad educativa, publicada en el BOE el 30 de julio así como la autonómica correspondiente 4/2011, publicada en el DOG el 15 de julio.

Ley Orgánica de Educación (LOE), publicada el 4 de mayo de 2006.

Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. Salamanca:Ed. Universidad de Salamanca.

Rodríguez, R. R.(2007). *Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares. Jornadas europeas sobre convivencia escolar*. Universitat de les Illes Balears.

Torrego, J.C. (2008). *El plan de Convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza editorial.

OS EDUCADORES SOCIAIS SON NECESARIOS NOS CENTROS

Xosé Ramos Rodríguez
IES Afonso X de Cambre
Universidade da Coruña

Falarei do meu centro que é o IES Afonso X O Sabio de Cambre –que ten un Plan de Convivencia– recoñecido co primeiro premio de innovación educativa da Consellería de Educación no apartado de convivencia no curso 2013-14– para poñer en evidencia os aspectos que se poderían mellorar tanto nese plan de convivencia como doutras iniciativas do centro, se contásemos nos Centros con persoal de Educación Social.

O IES Afonso X O Sabio está situado no termo municipal de Cambre (A Coruña), acolle a máis de 800 alumnos/as, divididos en 35 grupos, que cursan os ensinos de ESO (24 grupos) e de Bacharelato (5), ademais dun Ciclo de FPB (2), un Ciclo Medio de Xestión Administrativa (2) e outro Ciclo Superior de Administración e Finanzas (2). Imparten docencia 76 docentes, mentres que outras 10 persoas prestan servizo como persoal non docente.

A actual aposta de mellora da convivencia no noso IES recolle entre as boas prácticas levadas a cabo, dentro do actual Plan de Convivencia, as seguintes:

a. O **programa de transición**, pensado para poñer en contacto alumnado e familias dos centros de primaria co IES con actividades ao longo do curso, pero sobre todo no terceiro trimestre. O apoio de persoal de Educación Social suporía incrementar e mellorar o contacto coas familias de 6º de Primaria- que agora é soamente grupal e con dous contactos anuais en cada un dos tres centros adscritos- para preparalas coas novidades e cambios que o paso a secundaria vai implicar.

b. Na **comisión permanente de convivencia**, composta por parte do equipo directivo, orientación e as dúas coordinacións de convivencia que temos no noso centro, que se reúne semanalmente para analizar e tomar iniciativas con respecto á convivencia do centro. A incorporación da figura dun profesional da Educación Social permitiría á comisión axilizar no cumprimento das súas decisións e, sobre todo, ter unha interlocución contextualizada coas familias e mesmo incorporar información destas, moi valiosa á hora da toma de decisións.

c. As **normas de aula** son un traballo específico da titoría, a achega destes profesionais debería ser para fornecer de recursos e estratexias ás persoas titoras.

d. O **protocolo de disrupción**, que habitualmente implica un parte de incidencia e unha pequena sanción, ten como un dos problemas máis

importantes o escaso aproveitamento educativo desa actuación e, no seu caso, da sanción. A existencia dun educador ou educadora social posibilitaría que as sancións non tivesen unha consecuencia só punitiva e servisen como elementos enriquecedores para a formación da personalidade do alumnado.

e. **A aula de reflexión** do noso centro consiste no establecemento dunha titorización e seguimento extraordinario entre un/ha profesor/a voluntario/a e un/ha alumno/a con condutas problemáticas, que habitualmente remata cun acordo escrito que deberá ter un seguimento variable no tempo. Neste caso os educadores posibilitarían a conexión máis continuada coa familia, clave nestes casos, e poderían apoiar no seguimento dos acordos.

f. Contar con persoal con formación específica no campo da mediación, como debe de ser no caso dos educadores sociais, serviría para mellorar a formación do **alumnado mediador** e enriquecería o proceso no seu conxunto: desenvolvemento do protocolo de mediación, elección de perfil para os diferentes casos, seguimento dos acordos de mediación, control do itinerario formativo do alumnado mediador etc.

g. A figura do **alumnado axudante** no noso centro consiste nun grupo de voluntarios elixidos polos compañeiros para que poidan apoiar en problemas persoais, proporcionáselles unha formación emocional significativa, para ser quen de detectar e atender no posible problemas deste tipo nos compañeiros. Un profesional de educación social interviría na formación dos axudantes e sería clave na detección e seguimento dos casos que se foran presentando.

Á parte das iniciativas de convivencia relatadas temos tamén neste centro outros plans iniciándose ou en perspectiva de facelo que tomarían seguramente unha nova dimensión coa incorporación de Ed. Social no centro.

- Programa de habilidades sociais, programa existente executado polo Orientador, que se podería ampliar no tempo e no número de rapaces.
- Uso igualitario dos espazos de xogo, plan da comisión de igualdade, que require un extraordinario esforzo organizativo para establecer, nos tres espazos máis utilizados do centro nas horas de recreo, unha rotación de equipos mixtos de diferentes xogos/deportes, que foi experimentado, pero en espera de poder executarse por falta de persoal.
- Formación de alumnado mediador e axudante, do que falamos anteriormente, que ten unha execución voluntarista dende hai anos por parte do profesorado.

- Escola de pais. Feita tamén de xeito intermitente e voluntarista, que podería ter un deseño máis ambicioso e servir para incrementar a implicación das familias na vida do centro.
- Intentamos tamén elaborar un plan que relacionara o centro coas organizacións/institucións que teñen actividades co noso alumnado. O caso máis significativo e maioritario é o do fútbol. Pero son moitas máis as actividades que inciden na formación como persoas destes rapaces e que non temos unha conexión que procure o coñecemento mutuo e compartir obxectivos e mesmo iniciativas entre ambas institucións. Non cabe dúbida de que a figura dos profesionais da educación social sería un elemento de conexión idóneo para este plan.
- Outros ámbitos ou aspectos nos que poderían actuar se estiveran integrados no centro.
- Elaborar e desenvolver un plan coherente de formación en saúde, alimentación, non violencia, uso das TICs etc. Hoxe levados a cabo por iniciativas moi variadas, sen conexión entre elas e sen seguimento da súa repercusión. Para que se vexa esa diversidade de axentes, aos que acudimos aproveitando as súas ofertas, sinalamos por que institucións ou organizacións son desenvolvidas no curso actual:

Actividade programada	Responsabilidade
Prevenção da violencia de xénero. Obradoiros	Concello Cambre, contrato con empresa
Prevenção de condutas violentas	Cruz Vermella
Obradoiro de sexualidade e afectividade	Quérote+
Ed. para a saúde: alimentación, prevención drogas e sexualidade.	Cruz Vermella
Ed. para a saúde: alimentación, prevención drogas e sexualidade.	Cruz Vermella
Uso responsable das redes sociais	Unidade específica da Garda Civil
Taller de prevención de drogodependencias	Cruz Vermella

Moitas das actividades indicadas xa son levadas a cabo por educadores ou educadoras sociais, que traballan ben como voluntarios, ben no marco de empresas ou institucións. Parece evidente que sendo persoal do centro e co mesmo perfil de educación social, podería acadarse a pretensión de que foran máis coherentes co desenvolvemento académico e formativo e se adaptaran á vida ordinaria do centro.

- Notamos tamén a necesidade dun seguimento das situacións familiares do alumnado a iniciativa do centro. Nin que dicir ten que os educadores sociais serían a mellor opción para cubrir esta necesidade.
- No absentismo case actuamos como constatadores dunha situación, moitas veces impotentes para evitala. Cos educadores sociais podería existir un Plan de prevención do absentismo e ademais poderían facerse apoios concretos dependendo de cada caso.
- Outra iniciativa que podería correr a cargo de persoal de educación social sería o acompañamento nun período de adaptación do alumnado inmigrante, que temos que constatar que as familias, moitas veces sen tempo para atender os rapaces, non teñen posibilidade de acompañalos nesta transición difícil que significa o cambio de país.
- Tamén poderían ser os elementos persoais idóneos para ter unha relación estable cos Servizos da Comunidade cos que nos relacionamos dun xeito máis ou menos esporádico: os diversos servizos do Concello, o SERGAS, a Fiscalía de Menores etc.

Parece claro, non xa soamente na constatación teórica e comparativa con outros países e comunidades, senón na concreción da vida dos centros na actualidade, que a figura de profesionais da educación social podería significar un importante avance para mellorar a conexión dos centros co seu contorno e actuar na formación integral como persoas á que aspiramos como fin último e primordial da educación que desenvolvemos nos nosos centros.

EDUCACIÓN EN VALORES: A SENDA DA CONVIVENCIA

Susana Fernández Vázquez

(susana.fernandez@edu.xunta.es)

Ovidio Villar Marcos

(ovdio.villar.marcos@edu.xunta.es)

IES Carlos Casares (Viana do Bolo - Ourense)

O noso camiño polo que máis adiante demos en chamar “A senda da convivencia” iniciouse hai xa varios anos, concretamente no curso 2001-02, cando un grupo de profesores e profesoras do instituto, conxuntamente con profesorado do CEIP Bibeí de Viana do Bolo, decidimos constituír un grupo de traballo para contrastar experiencias e tratar a problemática da convivencia nos centros educativos. Nese momento, no inicio do camiño, a mediación escolar foi o noso centro de atención. Anos despois, coa colaboración directa da que era daquela presidenta da ANPA, María Fernández, iniciamos a constitución de distintos equipos de voluntariado no afán de ampliar con novos proxectos o noso traballo de educación en valores. A senda prosegue máis alá das nosas fronteiras mediante a cooperación ao desenvolvemento grazas ao proxecto de irmanamento coa U.E. Timoteo Rondales de Bermejo SC (Bolivia) e á integración na Escola de mediación Xesús R. Jares xunto a diferentes entidades colombianas.

1. A convivencia no instituto. A mediación escolar

Percibiamos a conflitividade nos centros como un feito evidente que era necesario abordar e sentiamos a necesidade de dotarnos cos instrumentos necesarios para poder facelo. Entendiamos que tal problemática hai que abordala dende a complexidade, o que nos levou a xulgar insuficiente a mera aplicación dos regulamentos de réxime interno dos centros educativos. Os regulamentos dos centros son un instrumento necesario e eficaz en moitos casos se ben, recorrendo á tantas veces mencionada metáfora do iceberg, na nosa opinión, cabe afirmar que tratan a parte visible da conflitividade pero con frecuencia non profundan no que é a súa parte máis ampla: o cúmulo de sentimentos, emocións, valores, necesidades... que resultan ser a parte máis importante e, sen abordar a cal, resulta imposible a súa efectiva resolución. O que vemos, as condutas manifestas, teñen por base ese cúmulo de modo que, quedándonos unicamente nelas, dificilmente as podemos entender en toda a súa complexidade e darlle unha solución satisfactoria á problemática da conflitividade.

Na nosa formación puidemos contar coa colaboración de expertos na temática do conflito e a mediación como Graciela Hernández Morales e

Xesús R. Jares. Nacido en Viana do Bolo, a Jares uníanos unha amizade persoal e unha grande admiración profesional. Pioneiro nos movementos de renovación pedagóxica grazas á súa obra adentrámonos na temática da Educación para a Paz. Foi el quen, por primeira vez, nos mostrou a posibilidade de empregar a mediación como unha ferramenta eficaz para abordar a conflitividade nos centros educativos, dándonos a coñecer a experiencia de formación de mediadores no IES de Teis de Vigo, que estaba levando a cabo no marco dun programa municipal chamado “Aprender a convivir”.

A partir de aí proxectamos o obxectivo da constitución dun grupo de mediación no noso instituto, que conseguimos facer realidade coa colaboración do equipo de mediación do IES Ramiro II de La Robla (León), que nos ofreceu a oportunidade de asistir ao curso de formación que impartían. Con posterioridade, o contacto con este centro leonés levounos a desenvolver conxuntamente proxectos, non soamente no ámbito da convivencia, senón tamén noutros aspectos coma o da mellora da adquisición das diferentes competencias por parte do noso alumnado a través de programas relacionados coas novas tecnoloxías, o tratamento da información e a comunicación.

O seguinte paso pensamos que debía ser afrontar por nós mesmos a formación. Un instrumento útil neste aspecto foi a elaboración do “Caderno para a formación de mediadores e mediadoras” que, ademais de servir como base aos cursos que impartimos, dota os membros do equipo dunha información básica á que poder acudir cando son chamados para intervir nun caso concreto. Este caderno parte da visión positiva do conflito como oportunidade para coñecernos mellor a nós mesmos, xestionar as nosas emocións e tratar de aportar saídas non violentas ás diferenzas interpersoais a través do diálogo. A continuación, trabállanse estratexias de comunicación que favorecen, precisamente, ese diálogo: a escoita activa, a asertividade, as mensaxes EU... son algunhas delas. Preséntanse tamén diferentes situacións conflitivas para dar pé a simulacións de procesos de mediación.

Unha boa parte do alumnado do centro é usuario do transporte escolar, o que fai inviable a formación do alumnado ao remate das actividades académicas. Así optamos por realizalo de forma intensiva nunha fin de semana. Con frecuencia ten lugar conxuntamente con membros da comunidade educativa doutros centros, tendo así o valor engadido de permitir o intercambio de experiencias e coñecemento mutuo. Nestes cursos, ademais de tratar conceptos teóricos básicos sobre os conflitos, distintas formas de afrontalos ou os estilos de comunicación e o seu papel á hora de favorecer ou entorpecer a súa resolución, consideramos importante tratar o tema do acoso escolar. Isto é así non tanto para facilitar un proceso de mediación nestes casos, en principio difícil e improbable, senón na intención de cons-

tituír os membros do equipo de mediación en “observadores da convivencia” que desempeñen un papel activo na protección ás vítimas. Tivemos éxito nesta empresa cando un grupo de alumnos e alumnas, asistentes a un dos cursos impartidos, acudiron ao departamento de orientación para denunciar o que, ao seu xuízo, podía ser un caso de acoso escolar. Desde este departamento iniciáronse as actuacións necesarias conseguindo abordar nos seus inicios unha situación que, probablemente, de non ser tratada podería ter maiores consecuencias.

Cada curso hai novos integrantes da comunidade educativa de modo que un elemento esencial é a difusión da mediación no centro. No claustro de comezo de curso infórmase ao profesorado e tamén se aproveitan as reunións coas familias. En canto ao alumnado, ademais de tratarse en sesións de tutoría, o equipo de mediación encárgase de organizala co motivo da Conmemoración do Día da Paz. Ademais da presentación e homenaxe aos membros do equipo, que co seu tempo e traballo contribúen á mellora da convivencia, encargámonos de informar do proxecto nas distintas aulas e animar a súa solicitude en caso de conflito.

No noso centro, o proceso de mediación iníciase coa solicitude correspondente por algunha das partes en conflito. Unha vez que as dúas partes están de acordo en participar no proceso, ofréceselles a relación de mediadores, elixindo cada parte un mediador e sendo necesario que cada unha delas acepte a persoa mediadora escollida pola outra. Antes da mediación propiamente dita, teñen lugar dúas reunións independentes de premediación, nas que as persoas mediadoras escoitan, por separado, a visión do conflito de cada unha delas. Ao noso modo de ver, é este un elemento fundamental, que permite, por non estar en presenza da outra parte, a descarga emocional e unha visión axeitada e non sesgada para os mediadores. Con posterioridade, iníciase a mediación, na que están presentes as dúas partes en conflito e as persoas mediadoras. O papel das mediadoras é favorecer o diálogo e a comunicación de xeito que as partes cheguen por si mesmas a un posible acordo.

Entendemos que é importante incluír o proceso de mediación na documentación oficial do centro. No noso caso está estipulado que, cando unha situación de conflito conleve un proceso punitivo, a xefatura de estudos ofrecerá a posibilidade de acudir á mediación como forma de abordala. Pensamos que, cando se trata de relacións interpersoais con equilibrio de forzas, non debemos conformarnos coa mera sanción, senón que debemos reflexionar sobre o que sucedeu para chegar a esta situación, promover o diálogo e sentar as bases para que o conflito non se reproduza. Continuar a resolver os conflitos do alumnado sen darlles ocasión a facelo por eles

mesmos é perder unha marabillosa oportunidade de aprendizaxe de cara á creación dunha cultura de paz.

Non somos un centro cunha elevada conflictividade e habitualmente non son moitas as solicitudes formais de mediación coas que contamos cada curso académico. Estamos convencidos, non obstante, do interese da constitución destes equipos nos centros máis alá das solicitudes de mediación rexistradas. A difusión das estratexias de resolución non-violenta dos conflitos, a concienciación da necesidade do diálogo e a posta en cuestión da pasividade ante tales situacións son, en si mesmos, instrumentos eficaces cara á mellora da convivencia nos centros escolares. Por outro lado, a comunidade educativa sabe que ten con quen contar se procura axuda en situacións de conflito. Por iso en diversas ocasións os membros do equipo son tamén solicitados en situacións conflictivas no que podería chamarse “mediacións informais”, contribuíndo a unha diminución da conflictividade e mellora das relacións interpersoais existentes, como se constata no posterior seguimento destes procesos.

2. O voluntariado

O IES Carlos Casares é unha entidade de voluntariado da Xunta de Galicia onde se pode colaborar en actividades como: educación para a convivencia (os mediadores e mediadoras son voluntarios e voluntarias), cooperación internacional (mantemos un irmanamento coa U.E. Timoteo Rondales de Bermejo- Bolivia), biblioteca escolar, eventos deportivos e novas tecnoloxías.

Cada grupo de voluntariado conta cun profesor coordinador que se encarga da formación do alumnado, supervisión e valoración do proceso. Na Biblioteca Escolar, o voluntariado xestiona o préstamo e a catalogación de fondos durante os períodos de lecer. O voluntariado para eventos deportivos encárgase de organizar diferentes competicións en deportes como o tenis de mesa, o baloncesto ou o bádminton. No caso do voluntariado TIC, o seu labor consiste en resolver pequenas incidencias nas aulas dixitais en equipos informáticos e encerados dixitais.

3. A cooperación con Bolivia e Colombia

En 2005 o Consello Escolar do instituto aprobou por unanimidade o irmanamento do IES Carlos Casares de Viana coa Unidade Educativa Timoteo Rondales de Bermejo, no estado boliviano de Santa Cruz, no marco da Asociación de ámbito estatal “Escuelas de la Tierra”. A partir desa aprobación abriuse unha etapa de coñecemento mutuo no que o alumnado ourensán coñeceu a realidade dos países empobrecidos do Sur a través de

amigos e amigas súas coas que mantén contacto por carta e por vídeo. No noso centro contamos coa presenza de alumnado boliviano e tamén comezou a haber intercambios docentes entre o profesorado.

Grazas ao financiamento de Voluntarios BBVA, en novembro de 2007 chegou a Viana unha delegación desa pequena escola, localizada nunha das entradas naturais da selva Amboró, formada por Fernando Medina, un estudante de secundaria, Arcil Arroyo, un mestre cruceño e a arquitecta Katherina Rojas, quen impulsaron decisivamente, co equipo docente vianés, a educación para o desenvolvemento, a solidariedade e a cooperación. Durante a súa estadía en Galicia presentaron os desexos da súa comunidade, o “Soño de Bermejo”, ás autoridades da “Cooperación Galega” da Xunta de Galicia, que o considerou viable e procedente. A Xunta de Galicia, a través da Subdirección Xeral de Cooperación Exterior, cofinanciou un proxecto de mellora da educación en Bermejo a través da Unidade Educativa Timoteo Rondales. O proxecto de cooperación permitiu a construción dunha escola secundaria que non tiña a localidade. Nela púxose en práctica un proxecto educativo innovador baseado en competencias no que colabora o profesorado vianés. Diseñouse tamén un módulo profesional de cultura e turismo que pretende mellorar a inserción laboral na bisbarra de Bermejo.

O voluntariado do IES Carlos Casares participa en distintos proxectos de recadación de fondos destinados a bolsas para alumnos e alumnas que rematan estudos secundarios en Bermejo e queren continuar na universidade ou en profesións técnicas. Ademais, Paz Raña, viúva de Xesús R. Jares, doou os dereitos de autor do profesor falecido do ano 2008 ao proxecto co obxecto de financiar estudos para un futuro mestre ou mestra de Bermejo.

A integración na Escola de mediación Xesús R. Jares parte da invitación do actual Rector do CCEE Español Reyes Católicos de Bogotá e anterior director do IES Carlos Casares, no intento de ofrecer un recurso que pode ser un instrumento que contribúa no proceso de Paz que está vivindo Colombia. Ademais da Embaixada de España en Colombia, a través do Centro Cultural y Educativo Español Reyes Católicos interveñen no proxecto a UNESCO, a través do Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe, a Universidade Católica de Colombia e a Fundación Universitaria del Área Andina. En pouco máis dun ano, tres profesores do noso centro desprazáronse ao país sudamericano para participar na formación de máis de duascenas mediadoras e mediadores para a paz, traballando con centros de diferentes niveis sociais. Na actualidade, tentamos organizar os VI Encontros de Centros para unha Convivencia Positiva na nosa localidade, coa esperanza de poder contar neles coa presenza dun docente e un alumno mediador colombianos, ampliando así a nosa Senda da Convivencia.

PROMOCIONA. POR EL ÉXITO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD GITANA

Fundación Secretariado Gitano

RESUMO: La Fundación Secretariado Gitano apuesta por la Educación. Desde su creación una de las prioridades de la Fundación Secretariado Gitano ha sido la promoción educativa de la comunidad gitana, en todos los niveles y edades con el fin de eliminar la brecha de desigualdad entre la población gitana y el conjunto de la población.

Programas

Se han desarrollado programas de apoyo a la escolarización, de reducción del absentismo y el abandono escolar prematuro, programas para promover la continuidad a los estudios post-obligatorios, acciones de formación y asesoramiento técnico a profesionales del ámbito educativo.



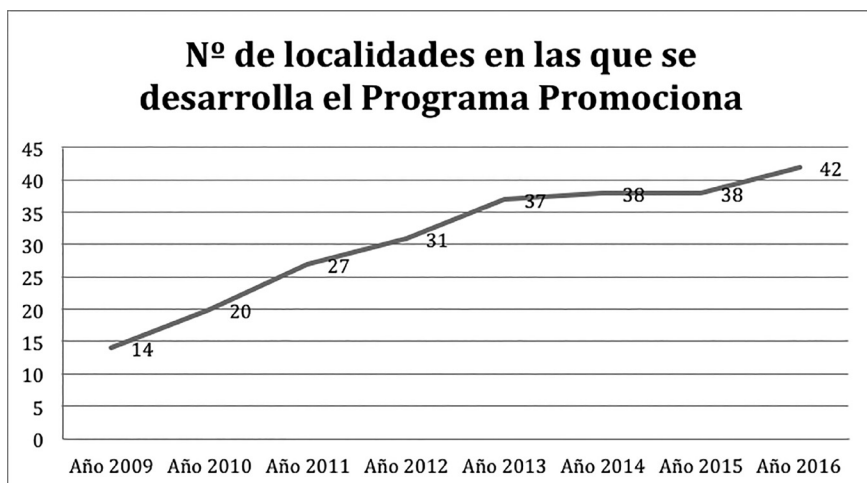
En la actualidad la FSG ha centrado la atención en las etapas que están resultando más dificultosas para el alumnado gitano, como es el caso de la Educación Secundaria Obligatoria

La puesta en marcha del programa *Promociona*

En 2009 la FSG puso en marcha el programa *Promociona* dentro del Programa Operativo Plurirregional de lucha contra la discriminación financiado por el Fondo Social Europeo que hasta entonces sólo se había dedicado a acciones de inserción laboral como el programa Acceder

El Promociona nace de un proceso interno de análisis y reflexión en el que se tuvo en cuenta tanto la situación del alumnado gitano como las experiencias exitosas desarrolladas por la Fundación y otras entidades en el ámbito educativo.

El programa Promociona ha ido creciendo desde su puesta en marcha. Pasando de desarrollarse en 14 localidades en 2009 a 43 en 2016



Objetivos del programa Promociona

El objetivo principal del Programa Promociona es que los alumnos y alumnas gitanas **terminen con éxito la Educación Secundaria Obligatoria**, reduciendo así los altos porcentajes de abandono escolar temprano, y posteriormente que accedan a estudios postobligatorios (Ciclos formativos de Grado Medio, y Bachillerato principalmente)

El programa pretende apoyar el paso del alumnado gitano de la educación primaria a la secundaria.

Mejorar los resultados académicos en la ESO elevando así el nivel educativo y las posibilidades de éxito

Implicar a las familias en el proceso educativo de sus hijos e implicar también a los centros en el proceso educativo del alumnado gitano.

Destinatarios Directos

El Promociona se dirige tanto al alumnado como otros agentes que participan en su proceso educativo: familias, centros educativos y otros agentes educativos y sociales de su entorno.

Promociona interviene con alumnos y alumnas:

- Que no presentan más de dos años de desfase curricular.
- Que no son absentistas. No tienen más de un 20% de faltas de asistencia al mes en el último trimestre cursado.
- Que necesitan un apoyo externo para finalizar con éxito la Educación Básica. Ej.: Alumnos a los que sus padres no les pueden apoyar en los estudios por su bajo nivel académico.
- Que tienen una familia dispuesta a comprometerse con los objetivos establecidos por el programa.
- Que estudian en un centro educativo que quiere colaborar con el Programa Promociona.

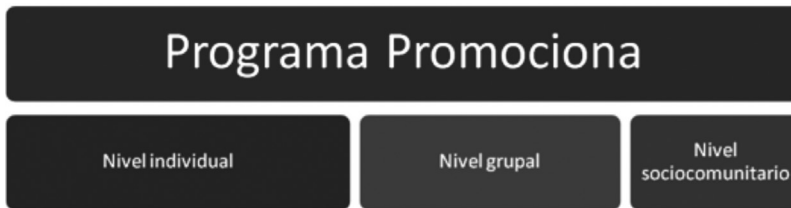


Fases de la intervención

El Promociona se divide en 7 fases, como se ve en la diapositiva anterior y se define por tres niveles de intervención. Si bien las bases del programa Promociona son la intervención individualizada con el alumnado y sus familias con estrecha colaboración con los centros educativos.



En el Programa Promociona se definen **tres niveles de intervención**: individual, grupal y socio-comunitario, sin bien la base del Programa Promociona es la Orientación Educativa Individualizada con alumnado y familias en estrecha colaboración con los centros educativos.



Nivel individual

En este nivel se diseña un plan individualizado con cada alumno o alumna y sus familias. En este plan de trabajo individualizado se establecen: los objetivos a trabajar, las necesidades detectadas y los plazos de revisión.

La acción principal a este nivel es la orientación educativa que se desarrolla principalmente mediante entrevistas familiares, tutorías individuales con alumnos y alumnas y sesiones de mentoring.

Se trabajan los aspectos necesarios para que tanto los alumnos y alumnas adquieran las competencias necesarias para alcanzar el éxito escolar.

El trabajo coordinado con los centros educativos es un aspecto básico en la intervención.

Nivel de intervención grupal

En este nivel juegan un papel prioritario las Aulas Promociona, que son espacios grupales de apoyo y refuerzo escolar donde se trabaja además la adquisición y el refuerzo de hábitos, ritmos y normas escolares.

En este nivel también se encuentran las acciones grupales de Orientación Educativa con alumnado y familias y las acciones dirigidas a la formación y asesoramiento a profesionales del ámbito educativo (profesorado, técnicos de educación...)

Nivel de intervención socio comunitario

La Fundación Secretariado Gitano apuesta por el trabajo en red con el entorno y los agentes sociales cercanos al alumnado. Fomentar la participación en diferentes espacios comunitarios es un elemento importante a considerar para conseguir el éxito escolar.

El Programa Promociona contempla también acciones como campañas de sensibilización, que aunque se han dirigido principalmente a la comunidad gitana han permitido poner la situación educativa de la comunidad gitana en el debate público y denunciar la brecha educativa.

Además, desde hace más de diez años, la Fundación Secretariado Gitano viene desarrollando “Encuentros de estudiantes y familias”, tanto a nivel local, como regional y/o estatal. Son un espacio de debate, reflexión e intercambio de experiencias.

Recursos humanos

Los profesionales que desarrollan las acciones del Programa Promociona son los Orientadores y Orientadoras Educativos y los Profesores y profesoras de las Aulas Promociona, que desarrollan su labor bajo la coordinación de los Tutores de Itinerarios, que son los responsables del adecuado desarrollo del programa en cada una de las localidades.

Los voluntarios y voluntarias y los alumnos y alumnas de prácticas son también figuras importantes en el programa, especialmente por el apoyo que realizan en las Aulas Promociona.

Funciones básicas de los Orientadores Educativos y de los Profesores Aula Promociona

La labor principal del orientador u orientadora educativa se centra en la atención individualizada al alumnado y sus familias. Son los encargados de las entrevistas familiares, tutorías individualizadas al alumnado y las sesiones de mentoring. Cada orientador u orientadora interviene con un número aproximado de 25 casos.

Son también los encargados de coordinarse con los centros educativos.

La labor principal del profesorado de las aulas Promociona es la planificación de los contenidos a trabajar dentro del aula y desarrollar las sesiones.

La coordinación entre el profesorado del aula Promociona y el orientador u orientadora educativo ha de ser muy estrecha.

Programa Promociona en Galicia



Actualmente se establece en 5 ciudades gallegas.

- *Vigo
- *Pontevedra
- *Santiago
- *A Coruña
- *Lugo

DATOS GENERALES PROMOCIONA EN GALICIA

Centros Educativos 2015/2016
Educación Primaria: 23
Educación Secundaria: 24
Educación Primaria y Secundaria: 12

Familias Promociona
76

Alumnos Promociona curso 2015/2016**Total: 96**

ETAPA	CHICAS	CHICOS	TOTAL
EPO	27	21	48
ESO	30	18	48

TITULADAS	CHICAS	CHICOS
	3	0

PROYECTO MENTORING

El mentoring, como parte de la Orientación Educativa que se realiza desde el Programa Promociona, es una herramienta muy eficaz de motivación que puede ayudar al alumnado gitano a mejorar su rendimiento y a guiar su itinerario educativo en relación a sus sueños profesionales.

El propósito de este proyecto es dar la oportunidad a un grupo de jóvenes gitanos y gitanas, estudiantes de ESO, de descubrir, de la mano de un profesional cualificado, cómo es el trabajo con el que sueñan.

Para ello, se buscan empresas y profesionales que quieran colaborar con la FSG mentorizando a un alumno o alumna Promociona; que estén dispuestos a mostrar a los chicos y chicas cuáles son las tareas que desempeñan, cómo es su día a día o cuáles son las dificultades a las que se enfrentan. Pero sobre todo que sean capaces de motivarlos para que sigan estudiando y se esfuercen para alcanzar su sueño profesional.

Objetivos**Objetivo general**

Que el alumnado viva una experiencia en un entorno laboral lo más acorde posible a sus preferencias, con la finalidad de que termine con éxito la E.S.O y continúe estudiando.

Objetivos específicos

Motivar al alumnado sobre la importancia de seguir estudiando más allá de la E.S.O.

Que los alumnos conozcan una situación laboral real donde conozcan el itinerario formativo a seguir y las competencias necesarias para desarrollar una profesión

- Concienciar sobre las barreras, condicionantes y competencias necesarias para desarrollar una profesión.
- Fomentar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Sensibilizar y colaborar con empresas para establecer o afianzar la relación con ellas mediante la realización de una experiencia práctica incorporando a participantes del Programa Promociona.

Destinatarios

Los destinatarios de las acciones serían alumnos y alumnas de los últimos cursos de E.S.O participantes del Programa Promociona.

Se propone que los participantes en estas acciones sean preferentemente alumnos y alumnas de 3º y 4º de la E.S.O, aunque se flexibilizará en función de las características, posibilidades y preferencias de cada grupo. Ej. Alumnado en 2º de la ESO, cuando se considera que participar en las acciones de mentoring puede impulsar su continuidad en el sistema educativo.

Las acciones de mentoring formarán parte de la Orientación Educativa Individualizada en la etapa de E.S.O. en la que el alumnado puede ir tomando contacto con uno o varios itinerarios formativos-profesionales. Es fundamental adaptar la experiencia del mentoring a las preferencias y necesidades individuales de los estudiantes.

Para esto es necesario establecer relaciones de colaboración con empresas, que pueden ser algunas con las que ya se esté colaborando en el marco del Programa Acceder u otras con las que no se haya tenido contacto previamente.

Asímismo, la implicación de la familia del alumnado será fundamental para el logro de los objetivos marcados en este proyecto

A continuación se reflejan las fases para el desarrollo del mentoring.

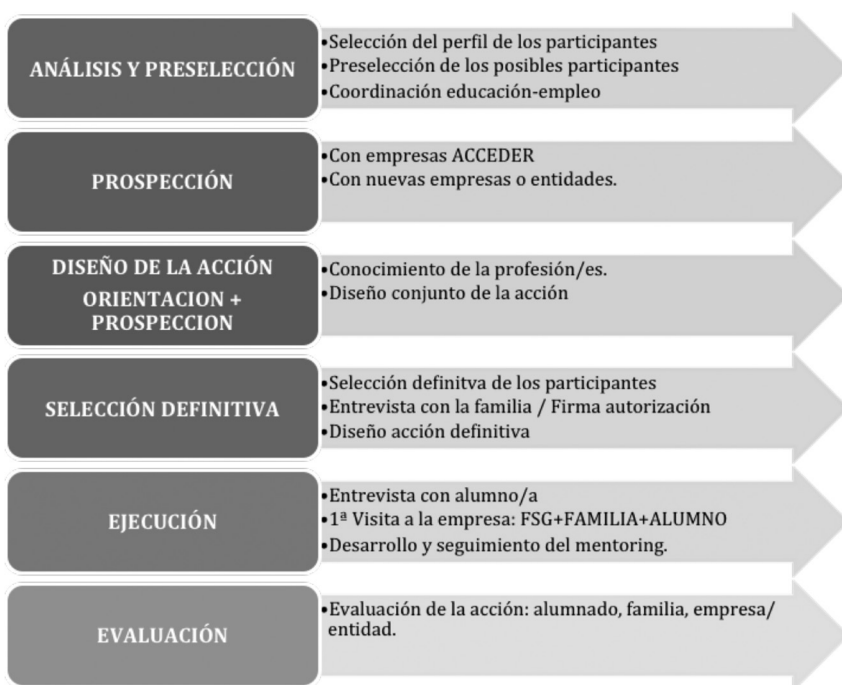
“La educación no cambia el mundo cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

Paulo Freire

<http://www.gitanos.org>

fsgvigo@gitanos.org

II. ALGUNHAS EXPERIENCIAS EN GALICIA



EL PROGRAMA ALEIDA DE LUCHA CONTRA EL FRACASO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE RIESGO DE EXCLUSIÓN. ANÁLISIS PARTICULAR DE MEJORA DE COMPETENCIAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA Y PROPUESTAS DE FUTURO

Carlos Rosón Varela
Manuel Noya Alvarez
Ana Martínez Fernández
Malaika Cousillas Figueiras

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamin Franklin.

Resumen: El programa Aleida trabaja con jóvenes en situación de riesgo social y sus familias, en alianza con los centros educativos y servicios sociales de base con el objetivo de incidir en el éxito escolar y en su integración social. Para alcanzar este objetivo nos apoyamos en intervenciones socio-educativas, en el fortalecimiento familiar y, cuando es posible y necesario a través de la terapia familiar. Este programa de Igax3 es fruto de la alianza con los Institutos de Enseñanza Secundaria de cuatro ayuntamientos de Galicia (Santiago de Compostela, Ames, Oroso y Poio), el apoyo de los servicios sociales de atención primaria de esos cuatro ayuntamientos y la colaboración de la Fundación Meniños en los casos de terapia familiar.

Programas

En estos momentos el programa ha puesto en marcha una doble iniciativa

El programa de Fortalecimiento familiar, adaptación realizada en España por el Grupo GIFES-UIB del **Strengthening Families Program (SFP)**, programa multicomponente de eficacia demostrada en la prevención del consumo de drogas y otros problemas de conducta. A través de este se consigue mejorar la competencia parental, las habilidades sociales y el comportamiento de los hijos, así como las relaciones familiares.

El programa de Estímulo Matemático iniciativa de adquisición por parte de los jóvenes de una serie de competencias que entendemos son previas y claves para fomentar el éxito escolar y desarrolla en colaboración con el departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Santiago de Compostela una metodología de estímulo en lectoescritura y matemáticas.

En este trabajo nos hemos propuesto trasladar las diferentes intervenciones que se realizan desde el programa, evaluar los resultados generales

del trabajo realizado con 36 jóvenes provenientes de los Institutos de Enseñanza Secundaria de Milladoiro (Ames) Antón Fraguas y Eduardo Pondal (Santiago de Compostela) y analizar más específicamente en qué medida la implicación de las familias ayuda al crecimiento personal de estos jóvenes. Trabajamos así con un grupo de 16 jóvenes que no contaron con implicación familiar y otro grupo de 20 jóvenes que sí contaron con esa implicación.

Introducción

La razón de ser del programa **Aleida** es prevenir situaciones de riesgo o exclusión social de los y las jóvenes, desde una perspectiva **sistémica** con especial atención al fortalecimiento familiar, incidiendo directamente en el éxito escolar a través de herramientas innovadoras que se ajustan a las características individuales y/o grupales en la búsqueda de su empoderamiento del joven y su familia.

Sus objetivos específicos son:

- Reducir las conductas disruptivas.
- Mejorar las relaciones familiares
- Fomentar el éxito escolar y/o riesgo de exclusión social.
- Formar en autonomía e independencia.
- Capacitar a los alumnos y alumnas con las competencias socioemocionales básicas.
- Formar y prevenir situaciones de riesgo derivadas del consumo de drogas, relaciones sexuales inadecuadas y mal uso de las nuevas tecnologías.
- Mejorar la forma de relacionarse y comunicarse.
- Para alcanzarlos podemos decir que trabajamos desde los siguientes parámetros:
 - *Enfoque integral*: las estrategias educativas incluyen múltiples componentes, buscando crear sinergias y factores de prevención y resolución de conflictos presentes y latentes, no solo en los objetivos marcados a priori, sino también en los que se van detectando a lo largo de la intervención en cualquier esfera de la vida del joven, especialmente si apoya el proceso de éxito escolar.
 - *Métodos de intervención diversos*: la intervención pasa por la toma de conciencia de la competencia, desarrollo y mejora de las destrezas que permiten poder llevarla a cabo de forma inconsciente.
 - *Duración flexible*: Las intervenciones se desarrollan desde un modelo flexible adaptándose a las necesidades detectadas y a las competencias que pretendemos fortalecer. Como promedio de intervención

podemos decir que realizamos 9 sesiones individuales con cada uno de los y las participantes, con una duración estándar de menos de 2 horas. Sin embargo, distinguimos entre las intervenciones con apoyo familiar (7,55 como promedio) y las intervenciones sin apoyo familiar (10,25 como promedio).

- *Positivización de las personas y de los entornos*: una de las claves de éxito para el programa es lograr establecer vínculos entre los y las jóvenes y el centro educativo, así como entre los y las jóvenes y sus círculos sociales y familiares. Para ello, la autovaloración y el autoconocimiento se antojan factores definitivos para la mejora de la autoestima, factor principal a través del cual crecerá ese positivismo.
- *Respeto por valores y creencias*: el programa ha establecido como criterio el respeto por creencias y valores de las personas, de modo que el enjuiciamiento no está permitido. Dados los diferentes perfiles de personas a las que apoyamos, esta solución ha sido imprescindible, ya que entre los perfiles se hayan familias monoparentales, monoparentales extensas, emigrantes, de etnia gitana y de procedencia rural o urbana.
- *Evaluación constante de la evolución de los casos grupales e individuales*: para evaluar el grado de adquisición de las competencias que hemos resaltado como claves, tal y como hemos expuesto anteriormente, seguimos la cadena de aprendizaje como factor de evaluación. Así, hemos decidido que la persona puede estar situada en cuatro niveles:

TABLA 1. Cadena de aprendizaje

Nivel 0	Ignorancia inconsciente: es la etapa en la que no sabemos que hay cosas que no sabemos.
Nivel 1	Ignorancia consciente : es la etapa en la que sabemos que hay cosas que no sabemos y queremos aprenderlas.

<p>Nivel 2</p>	<p>Conocimiento consciente: es la etapa en la que aprendemos lo que no sabemos de tal forma que comenzamos a desempeñar la competencia, la función o la habilidad para la que nos hemos formado.</p>
<p>Nivel 3</p>	<p>Conocimiento inconsciente o conocimiento incorporado: es aquella etapa en la que uno aprende lo que no sabía de tal forma que lo incorpora de forma autónoma, repetitiva, sin supervisión y prácticamente sin atención por parte de nuestros sentidos.</p>

- *Perfil profesional del equipo Aleida:* uno de los grandes éxitos, desde nuestro punto de vista, es la existencia de un equipo multidisciplinar orientado al cumplimiento de los objetivos del programa. Dentro del equipo encontramos a educadores sociales, trabajadores sociales, un equipo especialmente formado en fortalecimiento familiar y una psicóloga especialista en intervención familiar. Todos con un perfil profesional especializado en el trabajo con adolescencia en riesgo o conflicto social y sus familias

Un parámetro básico de nuestro trabajo se centra en las **prácticas colaborativas para crear un centro más inclusivo**. Las prácticas colaborativas y el trabajo en red son imprescindibles bajo tres perspectivas: a) detección de situaciones de riesgo a nivel individual o familiar; b) en el plano del seguimiento; y c) en el plano de la evaluación.

a) *Detección de situaciones de riesgo.*

- Centro educativo: a través de los profesionales del Departamento de Orientación, el equipo directivo y/o el profesorado.
- Servicios sociales: como entidad con acceso a los casos especialmente delicados.
- Equipo Educativo del Programa Aleida: en numerosas ocasiones, durante el desarrollo de los Talleres Preventivos con el grupo clase,

se advierten circunstancias individuales que pueden desembocar en una situación de exclusión social para el o la alumna.

Una vez producida la detección, los tres agentes mencionados se reúnen en *Comisión de Valoración*, en la cual se valoran las necesidades presentadas por el alumno o alumna y su familia. A raíz de esta valoración se decide cuál es la intervención más adecuada.

La participación de todas las personas involucradas debe ser totalmente voluntaria, por lo que se les facilita un documento en el cual expresan su consentimiento; una vez firmado, las familias deben indicar si están dispuestas a participar en el proceso.

b) *Seguimientos.*

Las personas actuamos, en muchas ocasiones, bajo la influencia del entorno, lo que buscamos para que los cambios y la evolución en la adquisición de las competencias que estamos trabajando con estos y estas jóvenes. Las aportaciones desde las distintas esferas de la vida de los y las jóvenes (centro educativo, familia y otras actividades) hacen que los seguimientos ganen en veracidad y solvencia.

c) *Evaluación*

El proceso de evaluación es claramente uno de los elementos más innovadores y diferenciadores en cuanto a los agentes que intervienen: Centro Educativo, Equipo Educativo del programa Aleida y los servicios sociales del ayuntamiento. Una vez cotejada la información que aportan todas las partes se hace la evaluación siguiendo los cuatro niveles marcados anteriormente.

La competencia como eje central de la intervención

Cuando hablamos de competencia estamos ante un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes vinculadas que se muestran a través de conductas observables por las personas con las que interactúan. En esta definición de competencia queremos aclarar que incluye la capacidad de transferir las destrezas adquiridas a nuevas esferas de la vida personal. Hay que aclarar, que sin que se pueda evidenciar la ausencia o presencia y desarrollo de la misma, no podemos decir que estemos ante ella, de ahí que estemos ante una esfera puramente conductual. Es a través de las conductas como se evidencia si una competencia está en un estado de desarrollo u otro. Para concluir, no se puede evaluar si no existen evidencias conductuales observables o constatables.

A la hora de seleccionar las competencias a desarrollar hemos seguido y adaptado el esquema trazado por Goleman (Goleman y Chermis, 2005, p. 65) donde clasifica las competencias emocionales en cuatro campos fundamentales: 1) Conciencia de uno mismo, 2) Autoregulación, 3) Conciencia

Social y 4) Gestión de las relaciones sociales. De forma más esquemática se pueden entender así:

Tabla 2. Marco referencial de Goleman

Marco referencial de las competencias emocionales (Goleman, en Goleman y Cherniss, 2005, p.65)		
<i>Uno mismo (competencia personal)</i>		
<i>En los demás (competencia social)</i>		
Reconocimiento	Conciencia de uno mismo <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo • Asertividad 	Conciencia social <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación hacia el servicio • Conciencia organizativa
Regulación	Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Fiabilidad • Meticulosidad • Adaptabilidad • Motivación de logro • Iniciativa 	Gestión de las relaciones sociales <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y estimular a los demás • Influencia • Comunicación asertiva • Resolución de conflictos • Liderazgo y visión de futuro • Catalizar los cambios • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Tomando como referencia a Goleman, hemos adaptado estas competencias emocionales a una realidad más cercana a la población destino del programa y su entorno, destacando 1) la competencia comunicativa desde tres perspectivas: interrelación con la sociedad, conexión con sus propios

sentimientos y manejo de situaciones de conflicto y estrés; 2) resistencia a la presión del grupo de iguales; 3) reconocimiento y control emocional; 4) afrontamiento de las críticas y del enfado; y 5) Prevención de conductas de riesgo en el consumo de drogas. Guiándonos por el anterior cuadro de Goleman, queda así:

Tabla 3. Marco referencial adaptado Aleida

Marco referencial de las competencias para el trabajo con jóvenes en el marco del programa ALEIDA		
<i>Uno mismo (competencia personal)</i>		
<i>En los demás (competencia social)</i>		
Reconocimiento	Conciencia de uno mismo <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Canalización de la ira y/o del enfado • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo • Asertividad 	Conciencia social <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia de las emociones de los demás • Orientación al logro
Regulación	Autorregulación <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Autocontrol emocional • Fiabilidad • Adaptabilidad • Iniciativa: realiza sugerencias dentro del grupo de iguales • Prevención de consumo de drogas 	Gestión de las relaciones sociales <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación interpersonal • Comunicación oral • Establecimiento de vínculos • Influencia • Comunicación asertiva: expresa y defiende sus ideas • Resolución de conflictos • Trabajo en equipo y colaboración

Por otro lado, el programa incorpora el elemento familiar en nuestras intervenciones como indispensable en trabajo desarrollado con los y las jóvenes.

Desde una perspectiva socio-pedagógica se podría conceptualizar a la familia como “un sistema de participación y exigencias entre personas unidas por vínculos afectivos y/o consanguíneos, un contexto donde se generan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones educativas y de cuidado de los hijos y de los adultos que lo integran” (Martínez González, 1996:6). Desde esta perspectiva, la familia se entiende como un contexto social, educativo y personal de todos sus componentes, ya sean niños, jóvenes o adultos, en todas las etapas de su desarrollo biológico y evolutivo, y que contribuye también al desarrollo social.

Existen multitud de investigaciones que vinculan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de sus hijos e hijas (Musitu y García, 2004). Los padres afectivos, que responden a las necesidades de los hijos, que permiten participar activamente en el establecimiento de normas familiares y que utilizan la disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

La importancia de la familia en el desarrollo social y educativo de los y las jóvenes es innegable, como así reflejan las anteriores referencias seleccionadas entre un elenco muchísimo más amplio, no obstante no siempre es posible y el nivel de implicación de las familias es una variable que debemos tener en cuenta. La realidad marca que en muchas ocasiones las intervenciones que tenemos que realizar son de carácter individual y sin el apoyo familiar, otras, en el mejor de los casos, podemos contar con la implicación parcial o total de la familia. Buscamos comprobar en qué medida el apoyo familiar genera y fortalece el crecimiento de las competencias que se están trabajando con los y las jóvenes.

Esto ha llevado a Igaxes3 a desarrollar el **Programa de Competencia Familiar** (PCF) adaptación realizada en España por el Grupo GIFES-UIB del **Strengthening Families Program** (SFP). Se trata de un programa basado en la evidencia científica de tipo multicomponente, orientado a la prevención del consumo de drogas y de otros problemas de conducta en menores (<http://prevention.samhsa.gov/>). A través del Programa de Competencia Familiar se consigue mejorar la competencia parental, las habilidades sociales y el comportamiento de los hijos (versión de 6 a 12 años y de 12 a 16 años), así como las relaciones familiares. El programa completo incluye tres programas de aplicación simultánea: uno dirigido a los padres (14 sesiones formativas), otro dirigido a los hijos (14 sesiones formativas) y el tercero de trabajo conjunto con la familia (13 sesiones formativas).

El Programa de Competencia Familiar es un programa multicomponente de eficacia demostrada en la prevención del consumo de drogas y otros problemas de conducta. A través de este se consigue mejorar la competencia parental, las habilidades sociales y el comportamiento de los hijos, así como las relaciones familiares.

El perfil de las familias participantes al programa es de “alto riesgo” bien porque alguno de sus miembros es consumidor de sustancias adictivas, bien porque las características sociales de las familias, pueden facilitar la implicación de los niños en comportamientos de riesgo de consumo de sustancias u otros comportamientos antisociales. La selección del grupo que va a participar se hace a partir de unos criterios de inclusión-exclusión.

Objetivos

El programa pretende reducir los factores de riesgo familiares en los hijos y las hijas y reforzar los factores de protección, con el objetivo global de hacer aumentar la resistencia personal de sus hijos e hijas, que pueden tener alto riesgo de consumo de drogas u otros comportamientos antisociales.

Más concretamente, el programa pretende hacer aumentar las habilidades de los padres y las madres, de sus hijos e hijas y mejorar las relaciones familiares.

- Mejorar las **relaciones familiares**.
- Aumentar las **habilidades parentales**.
- Mejorar el **comportamiento de los hijos e hijas**.
- Aumentar la **competencia social** de los hijos e hijas.
- Reducir o prevenir el **consumo de drogas y alcohol**.

Análisis particular de mejora de competencias de los participantes en el programa y propuestas de futuro

La implementación práctica para la evaluación

A la hora de llevar esta esfera teórica a la esfera práctica hemos desarrollado el siguiente proceso de implementación:

a) Decisión de qué competencias son las imprescindibles para el trabajo con los y las jóvenes y sus entornos familiares: En este proceso nos han salido un total de 5 competencias a tener en cuenta:

- Comunicación
- Resistencia a las presiones sociales
- Reconocimiento de las propias emociones
- Afrontamiento de críticas y enfados
- Prevención de consumo y uso de drogas

b) Por otro lado, hemos identificado comportamientos observables que se vinculan a las competencias y hemos establecido en qué medida es-

tos comportamientos forman parte de una estrategia consciente o inconsciente por parte de la persona que los desarrolla. Un ejemplo de la dinámica que hemos seguido es el siguiente:

Competencia	Comportamientos
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia y mantiene una conversación con facilidad cuando conoce a una persona. • Le resulta fácil comprender ideas expresadas en palabras. • Expresa sus sentimientos. • Realiza peticiones y/o responde a las de los demás. • Realiza una escucha activa. • Sabe decir que no y/o acepta una negativa. • Finaliza la comunicación de manera asertiva. • Corrige su expresión oral.

Eligiendo, por ejemplo, este último comportamiento “corrige su expresión oral”, analizamos si se desarrolla de forma consciente o inconsciente:

- Inconsciente: Lo hace de forma sistemática sin necesidad de aportaciones externas.
- Consciente: Necesita de correcciones por parte de agentes externos para que se inicie la corrección de la expresión oral.

c) Formación del equipo: Para que los criterios de interpretación y realización de las evaluaciones sean los mismos y, de este modo, evitar el sesgo en su evaluación hemos realizado una formación interna donde se incorporaba la metodología, factores a tener en cuenta en la evaluación. Sistema de evaluación desde la cadena de aprendizaje.

d) Identificación de la mejora como factor clave: la mejora como factor clave no es otra cosa que reforzar positivamente los aspectos de mejora de los y las jóvenes con los que trabajamos de forma que al positivar el comportamiento en el momento adecuado se refuerce la cadena de aprendizaje y se gane en la motivación para continuar el desarrollo del proceso.

Datos para el optimismo

A la hora de presentar los datos hemos de insistir en la idea de en qué medida el apoyo familiar hace que las competencias de los jóvenes crezcan. Es decir, ¿cuánto “ganamos” implicando a las familias?, ¿en qué medida los y las jóvenes se ven beneficiados de implicar a su entorno en su proceso de desarrollo vital?

La respuesta ha de ser matizada y explicada con datos. La muestra se ha hecho con la población con la que se ha trabajado de forma estable durante 2015 y 2016.

Tabla 4. Muestra y variables

Nº de casos	Edad promedio	Distribución por género	Distribución por tipo de intervención
36	15,4 años	Hombres: 56% Mujeres: 44%	Implicación familiar: 55% Intervención socio-educativa: 45%

Tabla 5. Abandonos y tipología de familias

% abandonos	Nº de sesiones	Tipología de familias
8,33% total en ambas intervenciones	8,9 (promedio); 10,25 (Intervención socio-educativa); 7,55 (Implicación familiar)	Monoparental(51%); Monoparental extensa (8%); Nuclear (32%); Familia extensa, acogimiento familiar, retirada de tutela (9%)

Como podemos observar, se trata de dos muestras experimentales y comparativas bajo la que hemos intentado analizar la hipótesis que nos hemos planteado, en qué medida el apoyo de las familias ayuda al crecimiento personal de los chicos y chicas. A la hora de dar una respuesta clara podemos decir que **con el apoyo de las familias el crecimiento es exponencial en un 15% más que en la intervención socio-educativa exclusivamente con el o la joven.**

Cuando hay apoyo familiar se produce un crecimiento muy intenso en aquellas competencias que hacen referencia a la autorregulación, conciencia de sí mismo y conciencia social (37% de incremento), sin embargo en la intervención socioeducativa se mejoran los resultados que tienen que ver con la gestión de las relaciones sociales. Una reflexión para el futuro es el apartado de prevención del consumo de drogas, como vemos es la competencia en ambos casos más interiorizada y con un lógico menor avance. Los y las jóvenes son conscientes y saben cómo evitar el consumo de drogas, no obstante desde el equipo educativo se ha hecho una diferenciación en cuanto a las sustancias, solicitando que, para futuras mediciones, tengamos en cuenta un apartado específico que haga referencia a cannabis y marihuana.

Tabla 6. Comparativa de Evaluación

Competencias sobre las que trabajamos	IFM (Implicación Familiar)			ISE (Intervención Socio – Educativa)		
	<i>Val-Inicial</i>	<i>Val-Final</i>	<i>% Mejora</i>	<i>Val-Inicial</i>	<i>Val-Final</i>	<i>% Mejora</i>
COMUNICACIÓN	1,02	2,15	28,13%	1,55	2,09	13,87%
RESISTENCIA A LAS PRESIONES SOCIALES	2,35	2,54	4,69%	1,56	2,05	12,28%
RECONOCIMIENTO DE LAS PROPIAS EMOCIONES	0,34	1,86	38,13%	1,15	1,95	20,00%

AFRONTAMIENTO DE CRÍTICAS Y ENFADOS	0,35	2,14	44,69%	1,14	1,85	17,76%
PREVENCIÓN DE CONSUMO Y USO DE DROGAS	3,53	3,78	6,39%	2,89	3,14	5,60%
COMPARATIVA VAL INICIAL – FINAL	1,15	2,29	28,63%	1,66	2,22	13,90%

Gráfico 1. Resultados generales

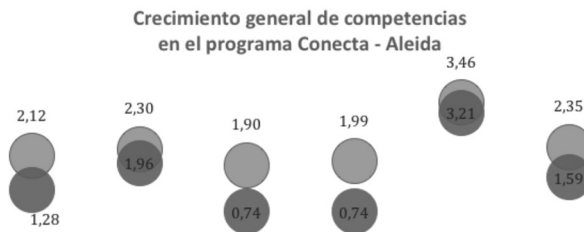


Gráfico 2. Resultados con implicación familiar

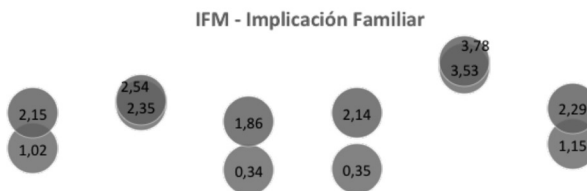
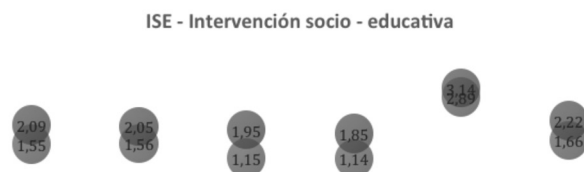


Gráfico 3. Resultados sin implicación familiar



Para facilitar la interpretación de los datos cabe recordar el significado de los valores:

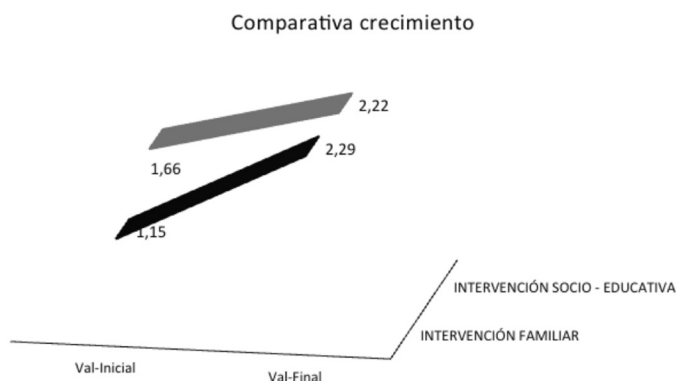
Tabla 7. Círculo de aprendizaje

<p><i>Nivel 0</i></p>	<p>Ignorancia inconsciente: Es la etapa en la que no sabemos que hay cosas que no sabemos.</p> <p>NO ES CONSCIENTE DE QUE DEBE DESARROLLAR LA COMPETENCIA SEÑALADA. DEBEMOS TRABAJAR PARA DESPERTAR LA TOMA DE CONCIENCIA.</p>
<p><i>Nivel 1</i></p>	<p>Ignorancia consciente: Es la etapa en la que sabemos que hay cosas que no sabemos y queremos aprenderlas.</p> <p>SE HA DESPERTADO LA CONCIENCIA DE DESARROLLAR LA COMPETENCIA AUNQUE NO SABE CÓMO. ES PROPOSITIVO A COMENZAR EL TRABAJO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA.</p>
<p><i>Nivel 2</i></p>	<p>Conocimiento consciente: Es la etapa en la que aprendemos lo que no sabemos de tal forma que comenzamos a desempeñar la competencia, la función o la habilidad para la que nos hemos formado.</p> <p>COMEZAMOS A FORMARNOS Y A TRABAJAR LA COMPETENCIA. NECESITAMOS REALIZAR FEEDBACK POSITIVO Y NEGATIVO PARA CORREGIR Y GENERAR EL BUEN DESARROLLO DE LA COMPETENCIA.</p>
<p><i>Nivel 3</i></p>	<p>Conocimiento inconsciente o conocimiento incorporado: Es aquella etapa en la que uno aprende lo que no sabía de tal forma que lo incorpora de forma autónoma, repetitiva, sin supervisión y prácticamente sin atención por parte de nuestros sentidos.</p> <p>LA COMPETENCIA SE DESARROLLA DE FORMA INCONSCIENTE, ESTÁ INCORPORADO A LAS HABILIDADES DE LA PERSONA, A SUS VALORES Y A SUS CREENCIAS.</p>

En términos generales podemos decir que, con el apoyo de la intervención familiar, el crecimiento es exponencial -ronda un 29%- y cuando realizamos una intervención socio-educativa, el crecimiento en las competencias de los y las jóvenes es de un 14%. En cualquier caso, es un crecimiento muy alto que nos permite hablar de cambio actitudinal de cara a la mejora personal.

Estamos ante un escenario que, de estar en un momento en que saben que deben variar algo en su comportamiento pero en muchas ocasiones no saben como iniciar esta dinámica de cambio, ahí es donde, desde la familia, desde el centro educativo y desde entidades como Igaxes3 debemos apoyar esta nueva etapa vital. Siempre enfocada a mejorar el rendimiento académico y su integración social.

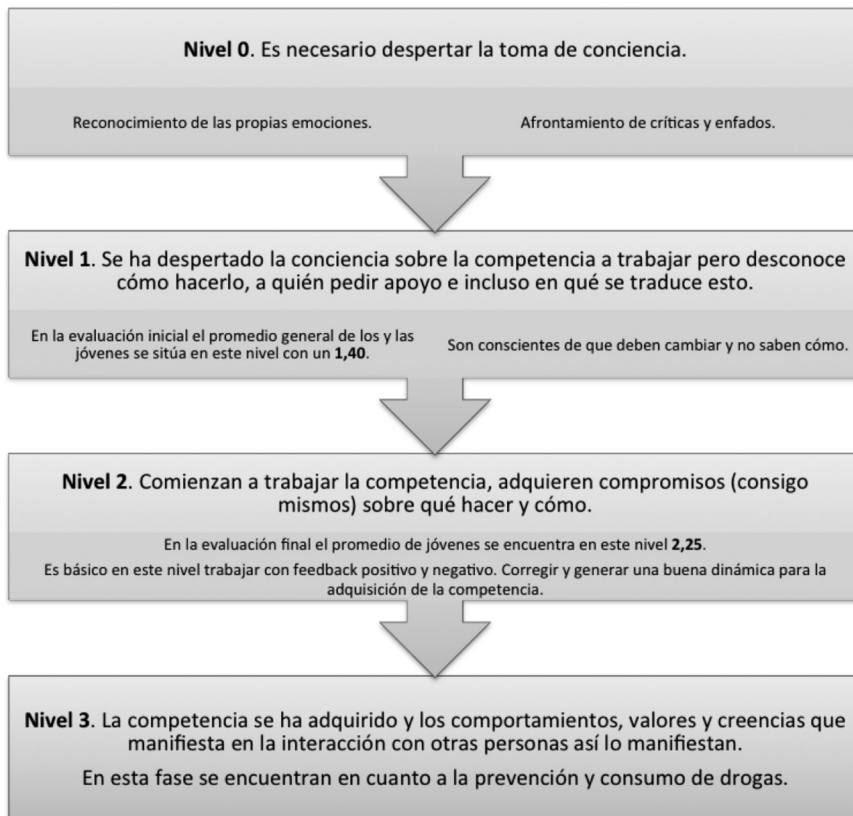
Gráfico 4. Comparativa general de crecimiento



Por último hay que aclarar que, cuando se valora este crecimiento, debemos tener en cuenta el número de sesiones que se han tenido que realizar: en intervención familiar, 7,55 como promedio y en intervención socio-educativa, 10,25, con lo que podemos concluir que se obtienen mejores rendimientos en términos generales.

Para concluir incluimos este último gráfico, a través del cual, de forma más visual, se puede entender cómo ha cambiado en la esfera personal y social del y de la joven su relación con ella misma y con su entorno.

Gráfico 5. Ejemplo de evolución



En un análisis más pormenorizado por cada una de las competencias podemos observar cómo han ido evolucionando los y las jóvenes en base a su evaluación inicial y su evaluación final.

Gráfico 6. Comunicación. Comparativa de valoración

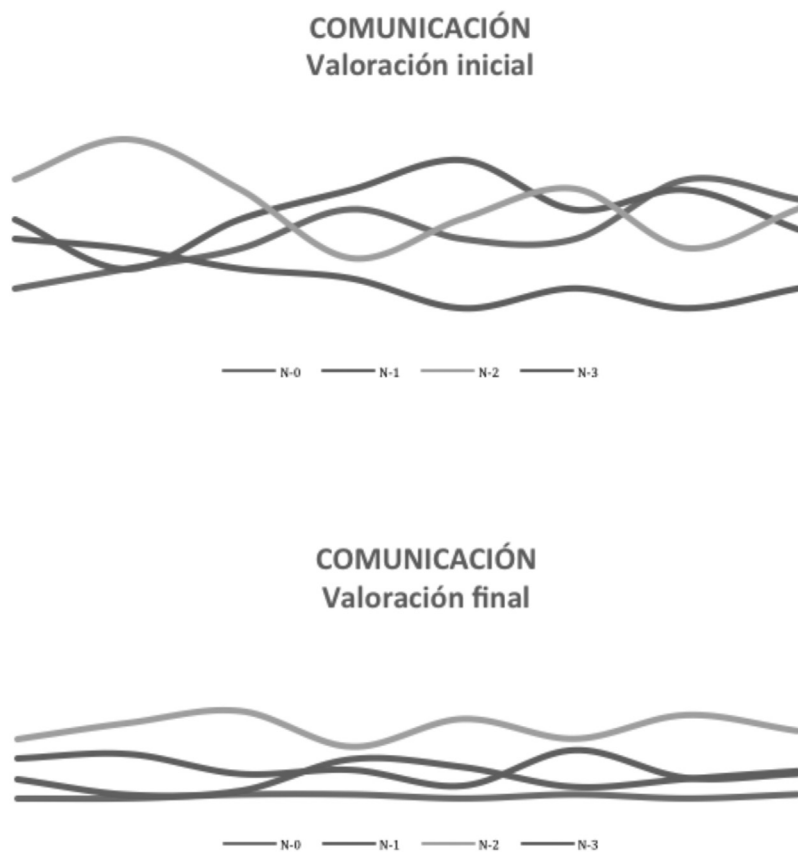
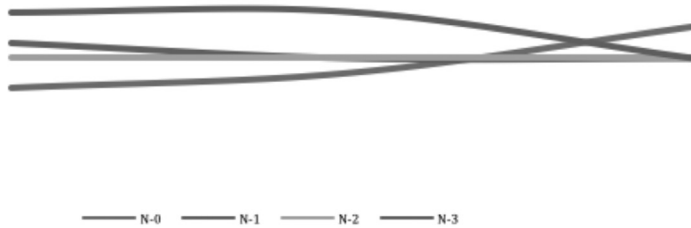


Gráfico 7. Resistencia a las presiones sociales. Comparativa de valoración

RESISTENCIA A LAS PRESIONES SOCIALES
Valoración inicial



RESISTENCIA A LAS PRESIONES SOCIALES
Valoración final

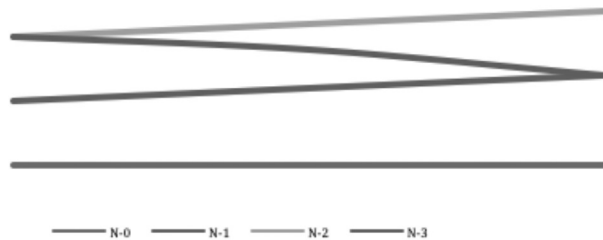


Gráfico 8. Reconocimiento de las propias emociones. Comparativa de valoración

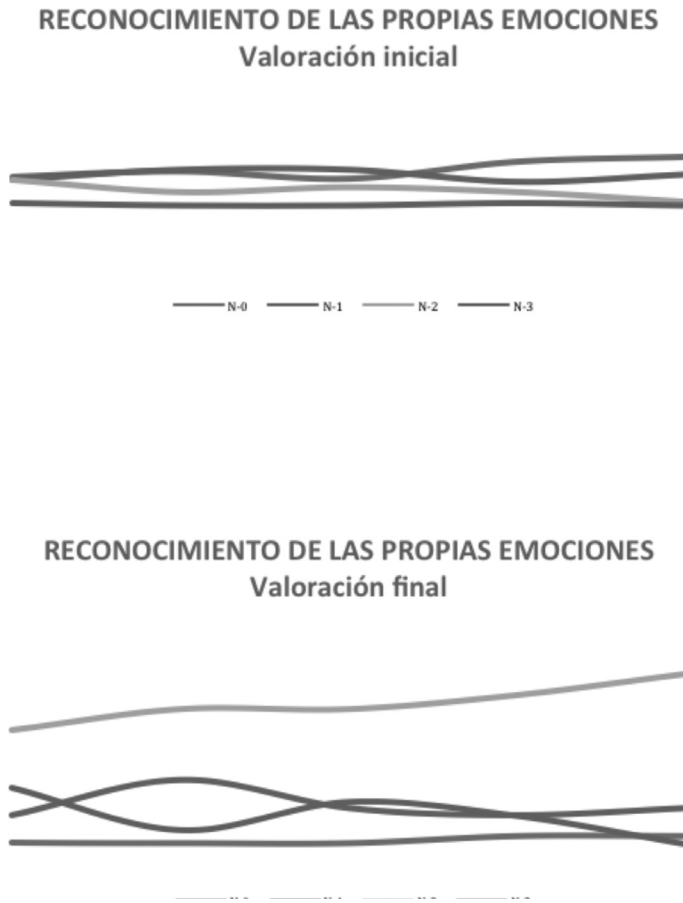


Gráfico 9. Afrontamiento de críticas y enfados. Comparativa de valoración



Gráfico 10. Prevención y consumo de drogas. Comparativa de valoración



Propuestas de futuro

Como propuestas de futuro aportamos estas ideas:

1. Aspectos clave a trabajar con los y las jóvenes:

- Corrección de su expresión oral a la hora de comunicarse.
- Saber decir que no y/o aceptar negativas.
- Mostrar capacidad para alcanzar **metas u objetivos**.
- Manejar adecuadamente situaciones de conflicto o estrés.
- Aceptar críticas del grupo de iguales.
- Canalizar su ira o enfado de un modo eficaz y positivo.
- Gestionar sus **emociones**.
- Mejora de las habilidades comunicativas:
 - i. Asertividad
 - ii. Empatía
 - iii. Relaciones interpersonales

2. **Prevención del uso y consumo de drogas:** nos hemos encontrado que en 36 casos de adolescentes el ámbito referente a prevención de drogas y sus consumos ha sido el aspecto más irrelevante de todos los que habíamos propuesto. Con esto no decimos que no se deba trabajar, al contrario, se debe hacer pero desde un enfoque más ajustado, incidiendo sobre sustancias que son un riesgo presente (cannabis, marihuana, alcohol y tabaco).

3. Uno de los mayores retos de futuro es trabajar con el **refuerzo positivo** y la **disciplina positiva** para mejorar las relaciones, dentro y fuera del centro y con la familia.

4. **El pacto y la participación en las decisiones** y las consecuencias del incumplimiento de éstas es uno de los factores clave para conseguir la implicación de los y las jóvenes en este proceso.

5. Consolidar y universalizar el programa de fortalecimiento familiar con los objetivos de:

- Mejorar las **relaciones familiares**.
- Aumentar las **habilidades parentales**.
- Mejorar el **comportamiento de los hijos e hijas**.
- Aumentar la **competencia social** de los hijos e hijas.
- Reducir o prevenir el **consumo de drogas y alcohol**.

Un reto para el futuro es conseguir **que todas las familias se impliquen**. En este sentido distinguimos dos tipos de familias: aquellas preocupadas por el proceso de crecimiento de su hijo o hija, que necesita orientaciones y formación; y, por otro lado, las familias con baja o nula implicación. Conseguir que éstas últimas se impliquen, en nuestra opinión, es un trabajo

en red muy complicado que debe implicar al centro educativo, a servicios sociales y otras entidades que puedan estar trabajando con la familia en esos momentos. Como hemos visto, el trabajo con las familias favorece el crecimiento y estabilidad de los y las jóvenes. Hacer que todas las familias se impliquen en este proceso nos parece un reto de futuro.

TÉCNICAS ACTIVAS EN COEDUCACIÓN E PREVENCIÓN DA VIOLENCIA DE XÉNERO

Noelia Darriba García
Iria García Martínez
(AtalaiA.social)
atalaia.social@gmail.com

Resumo: O obradoiro consiste en dar a coñecer a metodoloxía que emprega AtalaiA Social nos proxectos que leva a cabo dentro das aulas en materia de igualdade e prevención da violencia de xénero. A metodoloxía é, principalmente, vivencial, activa e participativa. Os exemplos están relacionados coa vivencia e para iso empréganse técnicas do teatro da oprimida (equilibrio entre o lúdico e o pedagóxico), construíndo un espazo onde a interacción sexa global e xeradora dun crecemento da persoa dentro dun contexto de grupo. A improvisación, como técnica teatral, permite traballar sobre as súas ideas e coñecementos previos, abordando comentarios e facilitando unha comunicación espontánea e inclusiva.

1. AtalaiA Social

Somos unha empresa que leva 10 anos traballando no desenvolvemento de proxectos socioeducativos dentro e fóra do sistema regrado, sobre todo, nos tempos e espazos que acompañan a dinámica escolar (anpas, profesorado, alumnado), no ámbito familiar e na relación destes dous contextos. Dentro destes proxectos abórdanse os piares socioeducativos de prevención universal, intervención persoal/grupal e actuacións formativas. Enfocamos os nosos proxectos dun xeito integral, na procura de construír un mapa educativo no que activar as potencialidades e recursos dos propios centros e persoas.



Figura 1: Logotipo de AtalaiA Social. Elaboración propia

2. Os nosos proxectos: para o *botrato*

Decidimos este nome porque todo o noso traballo xiran en torno a crear e potenciar novas formas de relación desde e para o *botrato*. Seguindo a Sanz (2015) o *botrato* nace para propoñer outro modelo de relación, outros valores sociais, outra relación humana coas demais persoas e consigo

mesmo/a (p. 29). Temos que ser conscientes de que o *botrato* como verbo non existe no noso vocabulario e polo tanto non existe o substantivo consecuencia desa acción. En cambio o seu oposto, o maltrato, si aparece e sabemos que é. Fina Sanz (2015) parte da idea de que se algo non se nomea non existe e non sabemos experimentalo porque non está integrado emocionalmente na nosa cultura. Por iso é importante traballar con outros modelos de relación, o *botrato*, para crear a palabra, o verbo e darlle contido.

Seguindo con esta idea e despois dos anos e do crecemento persoal, formativo e profesional decidimos apostar polo bo trato a través, principalmente, destes tres eixos:

- Convivencia
- Educación emocional
- Igualdade

A metodoloxía empregada nos proxectos de bo trato é sempre participativa e activa, buscando a comodidade e confianza das persoas do grupo. A interacción e reflexión grupal serán claves para a aprendizaxe, empregando estratexias dinámicas, algunha das cales mencionamos anteriormente, para facilitar a atención no discurso.

A planificación é sempre flexible, adaptándose ao ritmo e características do grupo e á retroalimentación que se vai percibindo do mesmo.

Centrarémonos en explicar un pouco máis a parte de igualdade por ser o motivo do obradoiro que impartimos no marco deste Congreso.

1.1. Igualdade

Baixo este epígrafe están todos os proxectos de fomento da igualdade e prevención das violencias machistas, do traballo destes proxectos foron algunhas das dinámicas coas que traballamos neste obradoiro.

Seguindo o arriba escrito, é moi importante partir da socialización de xénero (formación da identidade de xénero e asignación de roles) determinan as oportunidades e limitacións que terá cada persoa (home-muller) para desenvolverse plenamente. É por iso que a base da nosa intervención se centra en rachar coa herdanza do patriarcado e sensibilizar sobre a realidade social sexista e desigual. Traballamos para empoderar ás persoas e desenvolver unha conciencia crítica respecto ás desigualdades de oportunidades e trato nos diferentes contextos, evidenciando o sesgo existente e perpetuado no que respecta ás relacións en función do sexo asignado ou sentido. É por iso que intentamos construír espazos de reflexión que permitan visibilizar os mecanismos que inflúen na construción social das persoas e os comportamentos cotiáns que quedan agochados pola normalización é o obxectivo principal que perseguimos nos nosos proxectos, adaptando

a reflexión e as actividades ao grupo de referencia (infancia, adolescencia, persoas adultas...)

Tan importante é fomentar a igualdade como previr a violencia contra as mulleres. Esta forma de violencia estivo e está presente de forma xeneralizada na nosa sociedade, presentándose de moi diferentes maneiras: unhas veces de maneira moi sutil, a través do control ou a chantaxe emocional; outras de maneira clara e obxectiva, dando lugar á violencia física, que en moitos casos significa a morte. Podemos comparar o fenómeno da violencia co dun iceberg, do cal tan só vemos a punta (neste caso a violencia física) pero sabemos que esconde unha parte moito máis grande que é a base sobre a que se sustenta e que está formada polos valores culturais e sociais.



Os estereotipos e as ideas sexistas que abundan no noso imaxinario convértense nunha fonte de desigualdades, de discriminacións e de subordinación das mulleres aos homes que se materializa en forma de relacións afectivas e de parella que poden acabar danando ás persoas que as compoñen.

Segundo os últimos informes sobre percepción da violencia de xénero na adolescencia e na xuventude unha parte significativa da mocidade e poboación en xeral non logran identificar algunhas formas de violencia machista; rexeitando en maior medida as agresións físicas pero non determinadas actitudes e comportamentos machistas: así o control das amizades, de horarios, da roupa, da sexualidade e incluso, o control do corpo da rapaza, son considerados demostracións de amor e non indicadores de violencia de xénero. A herdanza cultural sobre o amor segue trasladando unha idea de amor de pertenza e control que é necesario desmitificar. Por este motivo, considérase que para estimular o desenvolvemento dunha concien-

cia crítica cara ao uso da violencia de xénero é imprescindible analizar as relacións interpersoais entre ambos sexos, os mecanismos que inflúen en dita construción e, por suposto, a idea de masculinidade e feminidade que teñen as persoas, pois esta afectará ao establecemento das súas relacións.

Estas ideas materialízanse nos seguintes proxectos que presentamos durante o obradoiro:

- “*Somos e estamos*”: obradoiros vivenciais de promoción das relacións igualitarias.
- *Vestido de Voda*: Teatroforo contra as violencias machistas



Figura 3: Foto do final da obra. Elaboración propia.

3. Da teoría á práctica

O transcurso do obradoiro xirou principalmente en explicar cómo trasladamos todo o explicado anteriormente á práctica pero dunha forma dinámica e a través de dinámicas vivenciais. Sempre partimos das ideas propias, traballamos tendo en conta que a construción da personalidade e das identidades de cada persoa se reflicte nas actitudes. Seguindo a Ferreiro (2011) as actitudes son predisposicións a actuar de determinada maneira cara a algo. A súa estrutura está formada por tres elementos que se relacionan entre eles:

- O afectivo: o que se sente, que está directamente condicionado polas normas e os valores interiorizados durante o proceso de construción da personalidade.

- O cognitivo: o que se pensa, influído polo elemento afectivo e polos mecanismos de defensa do eu, que cada quen habilita para protexerse contra a culpa e a angustia.
- O condutual: o que se fai, influído polo dous elementos anteriores.

As actitudes condicionan o noso comportamento, cara a nós mesmas, cara ás demais persoas e cara ao mundo en xeral. Polo tanto, teñen que ver coa nosa identidade, coa afectividade, coas relacións que establecemos con outras persoas, co xeito de comunicación etc. E por suposto, están tremendamente influídas polo xénero. Se estas identidades non se constrúen (ou se reconstrúen) en termos saudables, resultará moi difícil que as relacións entre as persoas resulten igualitarias e de bo trato.

A postura para reconstruír estas actitudes dentro do marco escolar ten que ser desde a coeducación. Como ben indica Ballarín (2006) coeducar significa buscar novas vías de intervención educativa para desenvolver relacións de xénero máis igualitarias, corrixir os novos desaxustes que se están producindo e que son produto da convivencia de modelos de xénero anacrónicos con novos modelos máis igualitarios. A coeducación está directamente relacionada coa violencia machista. Mentres a escola non sexa coeducativa teremos que facerlle fronte facilitando espazos onde o alumnado aprenda novas ferramentas e vivencie en primeira persoa a diferenza entre o bo trato e o mal trato.

Para nós, esas novas vías ou ferramentas onde se poida vivenciar en primeira persoa as desigualdades de xénero están relacionadas co vivencial, co corpo e as emocións. Para iso nutrémonos de dinámicas teatrais baseados no Teatro do Oprimido (TO), creado na década dos setenta polo pedagogo e autor teatral Augusto Boal. O TO é un método estético e político que se compón de xogos, exercicios e técnicas teatrais para combater o desequilibrio de poder e a inxustiza social. O teatro axuda non só a imaxinar aquilo que queremos, senón tamén a ensaiar, poñendo en práctica as alternativas que estamos proponendo, pasalas polo corpo, xa que o corpo ten memoria e pode rescatar esa vivencia. Algunha das técnicas coas que traballamos son:

- Teatro imaxe: técnica dramática destinada á cohesión de grupo, a explorar a linguaxe corporal e así comezar un traballo de reflexión sobre conceptos e situacións a partir de imaxes e improvisacións.
- Xogo de roles: permiten un incremento importante da fluidez verbal, do pensamento diverxente e da comprensión verbal. Ademais teñen un papel importante na estimulación de desenvolvemento.
- Teatro foro: converte ás persoas espectadoras en actrices. Parte da representación dunha opresión e co diálogo entre artistas e público vaise modificando a situación.

Todas estas técnicas parten da crenza de que todas as persoas somos actrices da nosa propia vida e temos a capacidade para cambiala e para promover ese cambio, pero primeiro hai que tomar conciencia das opresións que vivimos, ou dito doutra forma, coñecer os mecanismos que impiden un desenvolvemento pleno persoal. Neste punto é onde o teatro foro e coeducación perseguen os mesmos obxectivos e a disciplina mellor cualificada para levalo á practica somos nós, é a educación social.

A educación social parte dun compendio de coñecementos e competencias que a acción socioeducativa implementa para producir efectos educativos de cambio, desenvolvemento e promoción en persoas, grupos e comunidades. Tal e como atopamos no Código Deontolóxico da Educación Social:

A ou o educador social é unha profesional da educación que ten como función básica a creación dunha relación educativa que facilite ás persoas ser protagonista da súa propia vida. Ademais partirá do convencemento e responsabilidade de que a súa tarefa profesional é a de acompañar á persoa, ao grupo e á comunidade para que melloren a súa calidade de vida, de forma que non lle corresponde o papel de protagonista na relación socioeducativa, suplantando ás persoas, grupos ou comunidades afectadas. Por isto nas súas accións socioeducativas procurará sempre unha aproximación directa cara as persoas coas que traballa, favorecendo nelas aqueles procesos educativos que lles permitan un coñecemento persoal positivo e unha integración crítica na comunidade á que pertencen.

4. Conclusións

Desde a nosa experiencia podemos afirmar que traballar a construción das identidades contribúe significativamente á mellora da cohesión e do funcionamentos do grupo-clase, así como a previr e combater as violencias machistas. Pero tamén, máis polo miúdo, para traballar sobre actitudes e condutas que saen durante as diferentes dinámicas, como por exemplo:

- En toda interacción socioafectiva pónense en xogo as emocións, é moi importante darlles o espazo que se merecen e axudar a que o alumnado as exprese en primeira persoa para evitar xeneralidades e malos entendidos.
- Aprender que as relacións humanas son complementarias, facer ver ao alumnado que o cambio no comportamento dunha das partes trae cambios para a outra. Desta forma practícase a empatía.
- Interesa que o alumnado non só “diga” o que se debería facer senón que o interprete, que tome posición co corpo. Desta forma entenderemos que é máis doado dicir que facer e que na dinámica mo-

dificase aquilo que tiñamos previsto ou viamos moi claro no noso pensamento.

- Facer este tipo de dinámicas axuda tamén a analizar cómo se comunica o alumnado, así podemos tomar conciencia dalgúns mecanismos que dificultan a comunicación ou crenzas, prexuizos ou temores que teñen.
- Tamén axuda a poder abordar a comunicación non verbal (xestos, tons de voz, posturas corporais etc.) Normalmente só pensamos no que dicimos e non cómo o dicimos.
- Normalmente neste tipo de dinámicas póñense de manifesto aspectos que non eran recoñecibles anteriormente, é dicir, axuda a facer visible o invisible, a poñer o foco en situacións que ao mellor pasaban desapercibidas.
- É moi importante a nosa figura, como educadoras sociais, para aproveitar ao máximo todo o que se ve nas dinámicas, dando a mensaxe de que nada está mal, senón a mensaxe de transformación e mellora.

E como non, os centros educativos (pola súa dinámica, por contar con toda a poboación diana, por ter espazos, por ser lugar de crecemento, por todo) constitúen o espazo para poder facelo.

Educación Social nas escolas XA!

Referencias bibliográficas:

Ballarín, Pilar (2006): Retos de la escuela democrática. En Rosa Cobo (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Cátedra

Ballarín, Pilar (2006). Historia de la coeducación. *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*, (pp. 7-18). Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Berbé i Serra, Alba, Carro, Sara y Vidal, Carles (2014). *La construcción de las identidades de género*. Madrid: Caratara

Boal, Augusto (1974): *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Artes Escénicas.

Boal, Augusto (2015): *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Artes Escénicas.

Caro Blanco, Coral (2008) *Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas*. Revista INJUVE.

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. Código Deontolóxico do educador e da educadora social. Documentos Profesionalizadores.

Costello, B. Wachtel, J. y Wachtel T. (2011): *Círculos Restaurativos en los Centros Escolares: Fortaleciendo la comunidad y mejorando el aprendizaje*. Perú: International Institute of Restorative Practices

Duque, Elena (2006) *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure Editorial.

Ferreiro, Lola (2011): Estratexias de intervención en coeducación afecto emocional e sexual. En Seminario Educando en Igualdade. A Coruña: Fundación IEPS.

Galindo, Antonio (2003). *Inteligencia emocional para jóvenes: programa práctico de entrenamiento emocional*. Madrid: Prentice Hall.

Iglesias, Ana (2010). *Guía para practicar unha educación antisexista. Itinerario de prevención integral da violencia de xénero*. A Coruña: Concellería de Igualdade e Participación Cidadá do Concello de A Coruña.

Lienas, Gemma (2001). *El diario violeta de Carlota*. Barcelona: Alba Editorial.

Montoya, María Milagros y Salguero, José M^o (2004). *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid: Cide-Instituto de la Mujer.

Nuez del Rosario, Lourder (2003). *No te lles con chichos malos. Guía no sexista dirigida a chicas*. Madrid: Comisión para la investigación de los malos tratos a mujeres, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Sanz, Fina (2008 [1995]) *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la terapia del reencuentro*. Barcelona: Kairós.

Sanz, Fina (2015) *El buentrato como proyecto de vida*. Barcelona: Kairós.

Publicacións en Internet:

Proxectos de Botrato (2016) recuperado de: www.centromedra.gal

rimaVane (2014): Trailer Vestido de Voda [https://vimeo.com/118108612] Recuperado de: www.vimeo.com

FRACASO ESCOLAR E FORMACIÓN PARA O EMPREGO. O PAPEL DA EDUCACIÓN SOCIAL

Deibe Fernández-Simo

deibesimo@gmail.com

Xosé Manuel Cid Fernández

xcid@uvigo.es

Resumo: O fracaso escolar configúrase como un proceso que non finaliza coa exclusión académica. As consecuencias actúan no itinerario vital da persoa. A construción lexislativa formal dos certificados de profesionalidade derivou en novas esixencias curriculares para a superación das formacións para o traballo. A configuración pedagóxica das Accións Formativas para o Emprego (AFD) repite as dinámicas escolares. Os contidos conceptuais asumen protagonismo fronte ao tradicional pragmatismo presente nestas actividades formativas. Os colectivos en dificultade social padecen a nova realidade formativa que non dá resposta ás súas necesidades específicas. No presente traballo analizamos a resposta que un grupo de educadoras sociais constrúe para posibilitar a formación laboral das persoas con expediente no sistema de protección de menores, que contén diversas estratexias para a superación dos procesos de formación. Alumnado e profesionais, mediante grupos de discusión, analizan a execución das propostas. Os resultados mostran como, mantendo o nivel curricular, as formas pedagóxicas facilitan a inserción laboral.

Palabras chave: dificultade social, inserción laboral, educación social, sistema protección menores, Accións Formativas para o Emprego (AFD), cambios metodolóxicos.

1. O acceso ao emprego no Sistema de protección de menores

O Sistema de Protección de Menores (SPM) ten na evolución académica dos seus participantes un reto pendente. Dificilmente poderemos considerar que a acción protectora é un éxito ata que se dea unha resposta efectiva e coordinada coa escola (Cid e Fernández-Simo, 2014). A responsabilidade compartida, entre sistema educativo e recursos do SPM, require dunha actuación administrativa que asuma que un itinerario formativo de fracaso provocará que se perpetúe a situación de exclusión social. O camiño escolar é por si mesmo un factor de risco ou de protección (Nieto, 2011). A non superación dunha formación básica impide o acceso a un emprego, provocando que o fracaso escolar se traduza en desigualdade social (Gil, 2002).

As repercusións da exclusión formativa perpetúanse durante todo o itinerario vital. As metas académicas pendentes non son afrontadas na idade adulta ao verse a persoa obrigada a centrar esforzos nas cuestións prioritarias para a supervivencia, propias da situación de dificultade social. A fenda formativa increméntase co transcurso da vida. O nivel de cualificación é un factor clave no proceso de inserción laboral. Non asegura o éxito no camiño da procura do traballo, no cal inciden outros aspectos, pero si é un elemento facilitador do emprego. Historicamente dispor dun título posto-

brigatorio era un seguro para o acceso ao mercado laboral. Actualmente incrementouse a presenza nos grupos de vulnerabilidade de persoas con estudos superiores (Escarbajal, 2009).

Os referentes sociais e as habilidades persoais son determinantes na configuración dun itinerario de inserción laboral. A ausencia de actores referenciais nos contextos naturais dificulta a construción de estratexias favorecedoras da inserción laboral. A debilidade do “colchón” de apoios, xunto coas consecuencias das vivencias propias das situacións de vulnerabilidade, limitan as posibilidades de adaptabilidade ao mercado do traballo (Izquierdo, 2011). As experiencias vitais inciden na futura conformación do proceso de emancipación (Moreno, 2008). O vivido repercute na proxección cara ao futuro. Os procesos valorados como fracaso, tales como o escolar, teñen unha incidencia negativa na autoestima da persoa (Cabo e Romero, 2014). A autovaloración, xunto coas competencias sociais (Martínez, 2013), son elementos decisivos na integración laboral. O mercado do traballo esixe un elevado manexo das competencias persoais. O emprego é imprescindible para a autonomía económica que posibilite a emancipación. Polo exposto, a intervención debe de enfocar como asunto preferente o fomento das capacidades persoais (Serrano, Fernández e Artiaga, 2012).

O recurso específico para a inserción laboral no SPM de Galicia é o Programa Mentor. A intencionalidade de Mentor é a de aproveitar as oportunidades contextuais procurando unha acción fundamentada no principio de normalización. As necesidades da mocidade en dificultade social e as demandas do mercado laboral son os eixos que marcan o proceso de acompañamento. Os elevados indicadores de fracaso escolar no SPM en Galicia (Cid e Fernández-Simo, 2014) e as esixencias de competencias dos sectores do emprego, configuran unha realidade na cal a oferta formativa contextual non resposta ás necesidades específicas do colectivo. Resulta preciso complementar a participación en accións para a cualificación externa, con iniciativas formativas especialmente deseñadas para a mocidade en dificultade social. Mentor está en continua actualización construíndo novas estratexias de resposta que faciliten os procesos de inserción laboral e de transición á vida adulta.

A presente comunicación analiza dúas propostas de acompañamento socioeducativo realizadas ao amparo do programa Mentor. Constrúense en resposta ás necesidades detectadas dende a educación social. Os requisitos establecidos pola nova normativa para cursar AFD engaden unha dificultade máis para o colectivo. Aquelas persoas que non contan coa ESO só poden realizar formacións de nivel I. As probas de competencias clave

supoñen a mellor das oportunidades para poder participar nunha acción formativa para desempregados de nivel II.

A superación dos exames de competencias clave esixe un traballo previo de preparación. As sesións de apoio teñen que ser configuradas dende unhas formas pedagóxicas que non recorden os procesos pretéritos. Un exemplo concreto observámolo nas vivencias da exclusión propias do fracaso na escola. Un equipo educativo, composto por educadores e educadoras sociais, vén acompañando dende o ano 2012 á mocidade en dificultade social no camiño cara á superación das competencias clave. Estas probas daránlle acceso aos certificados de profesionalidade de nivel II e incrementarán o seu nivel de empregabilidade. A proposta pedagóxica confórmase con sesións de pequena duración (hora e media como máximo) prevéndose dúas á semana.

A segunda proposta concrétase na configuración dunha metodoloxía pedagóxica eminentemente pragmática (Rogers, 1982), executada en accións formativas flexibles, que faciliten o proceso de adaptabilidade e manteñan as esixencias curriculares. Pretenden configurarse como unha alternativa de éxito que dea resposta ás necesidades dos colectivos en dificultade social, cuestión na que a formación oficial para desempregados está a fracasar. As AFD repiten as formas de ensino ríxidas copiadas do sistema educativo. Os deseños imperantes na formación para desempregados asumen un carácter selectivo esquecendo a súa verdadeira intencionalidade, aprender a traballar nun posto concreto. As probas teóricas cobran un papel determinante na superación das unidades formativas retomando o “modus operandi” de exame escrito. As formacións analizadas están orientadas á inserción laboral. Procúrase unha mellora da empregabilidade centrada na adquisición de competencias mediante a experimentación práctica. A adaptación non se asenta na redución das pretensións curriculares. A integración formativa apóiase no establecemento de novas formas pedagóxicas. A finalidade é a de favorecer unha aproximación dos niveis de empregabilidade das persoas en dificultade social aos da poboación xeral.

2. Metodoloxía e mostra

O grupo de discusión é a técnica escollida para achegarnos aos procesos formativos da mocidade en dificultade social. Situamos a investigación no marco cualitativo (Flick, 2004) procurando un coñecemento sociocrítico. Os participantes achegan riqueza ás formas tradicionais de coñecemento científico favorecendo a comprensión da realidade vivenciada en primeira persoa (Gómez e Racionero, 2008). A metodoloxía procura coñecer as demandas do colectivo. A mellora do acompañamento socioeducativo é un

dos propósitos do presente traballo achegándonos á investigación-acción. A transformación dunha realidade social concreta pode ser unha das finalidades dos paradigmas cualitativos (Tojar, 2006).

Participaron un total de 7 persoas no grupo de discusión que se celebrou con mocidade (GDJ) en decembro do 2015. As idades oscilaron entre os 18 e os 21 anos. A moda é de 18 anos e a idade media de 18.7. Acudiron a puntos formativos orientados á incorporación ao mercado laboral 4 alumnas, das que 2 transitaran previamente por unha AFD, que non lograran superar, e 3 recibiran formación para competencias clave. As 3 persoas restantes asistiron exclusivamente a sesións de apoio para a preparación das competencias clave.

As educadoras sociais participaron nun grupo de discusión celebrado en abril de 2016. Acudiron 5 profesionais cunha experiencia laboral media de 7.4. anos e unha idade media de 30.6. O mínimo de tempo na acción profesional é de 2 anos. Todas as educadoras teñen realizado acompañamento socioeducativo durante procesos formativos con persoas en dificultade social. Realizáronse dous encontros. No primeiro (GDE1), tivo lugar unha aproximación inicial aos aspectos de interese para a investigación. Na segunda sesión do grupo de discusión (GDE2) tomáronse como base para o debate as conclusións previas obtidas do grupo con mocidade con expediente no SPM.

3. Resultados da investigación

A explicación comprensiva da importancia do proceso de formación para a persoa, así como a organización previa mediante unha planificación adaptada, son elementos considerados claves para o axeitado inicio da acción formativa. “Tenía las cosas muy claras, la educadora me iba diciendo qué hacer en cada momento, sobre todo al principio, después ya iba yo” (GDJP7, 6’18’’), di un participante. A mocidade precisa valorar a utilidade da formación para o seu itinerario vital como factor facilitador da implicación. “El curso era importante para poder conseguir un trabajo” (GDJP5, 3’12’’), manifiestan.

Previsión e flexibilidade danse a man nunha acción na que se producen axustes diarios. A individualización require de adaptabilidade ás necesidades particulares do alumnado que se combinan co preciso equilibrio co ritmo colectivo do grupo. “Hay que organizar la forma de que vayan haciendo e ir midiendo en que momento debes indicar que cambien de tarea” (GDE1P5, 6’05’’), manifiesta unha figura profesional. “Lo complicado es tener a un grupo en el que no siempre están todos con la misma acción, aunque sean grupales las actividades debes primar el carácter individual y que

sientan que lo que hacen es tan importante como lo de al lado” (GDE1P2, 8’50’’), afirma unha educadora.

O reforzo constante está presente na praxe pedagóxica como elemento facilitador do “sentirse capaz de”. A asunción autónoma da execución das tarefas require dunha análise previa das demandas do mercado laboral que posibilite a adaptación progresiva do alumnado en dificultade social. “El ‘saber hacer’ se mezcla con la necesidad de trabajar las habilidades sociales. Las demandas laborales de ejecución de las funciones propias del puesto se mezclan con cuestiones competenciales tales como la adaptabilidad, la autovaloración, el trabajo en equipo o la resolución de conflictos entre otras.” No llega solo con saber hacer una tortilla, aún más importante es saber contestar a un cliente o a la jefa (GDE2P3, 20’19’’), din as profesionais.

O carácter pragmático das accións formativas analizadas é considerado como o principal elemento facilitador da integración formativa da mocidade en dificultade social. “Las cosas las vas haciendo sin darte cuenta y al final incluso te gusta ir” (GDJP2, 2’20’’). “Observas con las reticencias con las que llegan a las sesiones y cómo pasa el tiempo sin que digan nada, sin que protesten, cuando están activos y ven que les salen las cosas que están haciendo” (GDE2P3, 1’46’’), afirma unha educadora.

Resulta imprescindible que non se identifique a acción formativa con experiencias previas que tiveron lugar durante o proceso de fracaso escolar. “Si en la primera sesión les suena a lo mismo que en la ESO el siguiente día no vienen” (GDE1P1, 16’14’’), argumenta unha educadora. “Yo fui obligada pero me fue bien y me quité las competencias, eso es casi como tener la ESO pero sin tener que ir a clases, paso en serio” (GDJP2, 32’32’’), afirma unha participante que fora excluída previamente da escola e que amosaba un rexeitamento inicial a acudir a calquera formación. Recóllense manifestacións que aproximan o facer pedagóxico das AFD cos modelos máis tradicionais da educación na escola. “En el curso ese era peor que hacer un ciclo medio, te digo yo que te hacían unos exámenes para los que había que estudiar mucho... Estudiabas cada cosa más rara que yo no sé para qué” (GDJP4, 37’16’’), comenta un mozo.

As educadoras destacan que nos últimos anos observan un incremento da carga teórica das AFD. Argumentan que este cambio non se produce en resposta a unha demanda do mercado laboral xa que as dinámicas do mundo do emprego entroncan cun facer máis práctico. A superación das pretensións teóricas non incrementan o nivel de empregabilidade. Os exames toman un carácter selectivo e son identificados, polos equipos de educadoras sociais, como un intento de reproducir procesos con estruturas ríxidas que faciliten avaliacións homoxéneas en detrimento das valoracións

individuais. “No es de recibo que un chico que está tratando de sacarse un curso para poder trabajar, que responde bien, que hace todo lo que le dicen, que sabe hacer las cosas para el trabajo que le digan que no le dan el módulo por superado por no aprobar un examen, y que no tiene el nivel que quieren” (GD1EP3, 41’12’’), afirman.

As propias educadoras detallan casos concretos nos que se pon de manifesto o recollido no presente traballo. “Lo que pasó con (nome de mozo) que le pedían saber las denominaciones de origen de Estados Unidos para trabajar de camarero en Ourense, el chico con ganas, y no había manera, y el estudiar y estudiar y nada... El docente lo que hacía era potenciar que el chico abandonase, y casi lo consigue” (GD1EP5, 43’28’’), argumenta unha profesional defendendo un cambio nas formas pedagóxicas das AFD.

4. Conclusións

A introdución dos certificados de profesionalidade derivou no incremento das dificultades no acceso e realización das AFD para os colectivos en dificultade social. Historicamente estas formacións foron a principal vía formativa, tras o fracaso no sistema educativo, para a obtención dunha cualificación básica que permitise o acceso ao mercado laboral. A educación social demostra, con experiencias como as analizadas na presente comunicación, que dá respostas específicas ás demandas dunha poboación que o sistema formativo para o emprego do SEPE non atende.

Equipos educativos e alumnado poñen de manifesto que os trocos introducidos nas AFD non contribúen á superación dos procesos formativos para os colectivos en vulnerabilidade social. As políticas públicas de formación para o emprego deben de tomar en consideración as necesidades específicas desta poboación. A obtención dunha formación básica é imprescindible para o incremento do nivel de empregabilidade que posibilite a incorporación ao mercado do traballo. A falla de apoios contextuais fai imprescindible o acceso e o mantemento dun emprego para minimizar a situación de dificultade social.

As experiencias analizadas amosan como a flexibilidade, a individualización, a progresión na asunción de tarefas e o carácter pragmático son elementos que favorecen a adaptabilidade aos procesos formativos, sen reducir as pretensións curriculares. A pedagogía integral centrada nas necesidades das persoas e nas demandas contextuais do mercado do traballo favorece os procesos de mellora da empregabilidade. A educación social está chamada a asumir a acción das formacións para o traballo, enmarcadas nun mercado laboral que asume como prioritario para as persoas a adquisición das competencias sociais.

Referencias bibliográficas:

Cabo, A. e Romero, C. (2014). Intervención Socioeducativa Interdisciplinar con jóvenes en riesgo de exclusión social: El centro socioeducativo día-Pintado de Burjassot, *EDETANIA*, (45), 219-234.

Cid, X.M. e Fernández-Simo, J.D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber educar*, (19), 128-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>

Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.

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

Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.

Izquierdo, R. (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *REDES: Revista hispánica para el análisis de redes sociales*, 21(12). Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/html-vol21/vol21_12.htm

Martínez, X. (2013). Juventud, Desempleo y Utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13(61), 11-19.

Moreno, A. (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 17-46. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781552>

Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2). 186-203. Recuperado de www.ase.es/rase/in dex.php/RASE/article/view/259

Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Paidós: Barcelona.

Serrano, A., Fernández, C.J. e Artiaga, A. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigación Sociológica*, REIS, 138, 41-62.

A EDUCACIÓN SOCIAL E CENTROS QUÉROTE +: PROPOSTA DE INTERVENCIÓN SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL NAS ESCOLAS

Millán Brea Castro
Centro Quérote +
millanbc@gmail.com

Os centros educativos constitúen espazos de socialización esenciais no desenvolvemento integral de alumnos e alumnas. O período escolar é unha das etapas máis significativas na vida das persoas, onde transcorren moitas das experiencias que repercuten directa e indirectamente na formación da personalidade. O centro escolar é testemuña e axente implicado na evolución e cambios que se producen no alumnado, non só na transición de etapas vitais (nen/a, adolescente, adulto/a), senón da construción dunha identidade e personalidade propia.

A sexualidade é inherente ao ser humano e indisoluble do seu desenvolvemento persoal. Unha dimensión máis dos seres humanos nos procesos de socialización, vulnerables ás influencias do contexto. Nos encontros diarios entre iguais, desenvólense procesos comunicativos nos que participan directa e/ou indirectamente, criterios e significados creados a partir dun modelo social e cultural. Situarnos ante o macrosistema cultural, coñecendo as características e estruturas da cultura que forma parte da nosa realidade cotiá, fainos coñecedores/as do sistema de valores no que nos movemos.

Neste contexto, establécense vínculos de referencia co grupo de iguais no que se comparten experiencias e momentos significativos no proceso da evolución persoal. Por isto, e máis concretamente ao referirnos ao centro de ensino, podemos establecer que é máis que un lugar onde adquirir unha serie de coñecementos prácticos e teóricos sobre materias e disciplinas académicas, senón que é un espazo de convivencia onde a persoa se forma a nivel integral.

A educación en valores será pois, responsabilidade das familias, dos centros escolares e da sociedade en xeral. Nembargantes é un proceso que non pode ficar estático cos axentes sociais que interveñen directa e/ou indirectamente no proceso educativo dos mozos/as. Os centros educativos teñen un papel importante neste proceso e establecen estratexias educativas que contribúen á formación e información do alumnado.

Desde os Centros Quérote+, de asesoramento e información da Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado, realizáronse diversas intervencións específicas, deseñadas dende unha perspectiva técnica e científica polos/as profesionais do devandito recurso.

Dende a análise feita con anterioridade, unha das demandas que se detecta, especialmente na etapa da adolescencia, é a necesidade de gustar e gustarnos, aspecto moi ligado á sexualidade, e a vivencia do home ou da muller que se é, polo que propuxemos traballar neste eido co obxectivo de procurar que a mocidade vivenciase a súa sexualidade, o seu corpo e a súa imaxe de forma satisfactoria e positiva, respectando o amplo abano de peculiaridades e capacidades que conforman a diversidade humana.

Cando nos referimos ao termo Educación Sexual estámonos a referir á educación en valores do sexual, é dicir, dos sexos, dos homes e das mulleres, fomentando as características, particularidades e posibilidades de cada un, como sexos, como valores sexuados. A educación sexual en ocasións vese reducida a certas consignas hixienistas, morais ou médicas. A proposta desta sesión dirixida á mocidade vai na liña de ofertar unha educación sexual que se basee nas premisas de coñecerse como home ou muller (Sexo), aceptarse na propia vivencia (Sexualidade) e satisfacerse (Erótica).

De feito, unha vez sentadas estas bases, os Centros Quérote + establécense como referentes no asesoramento, tanto específico coma continuado nesta materia en Galicia, cun servizo público anónimo e confidencial para todos/as os seus usuarios/as.

O ámbito de intervención, constitúeno os centros de educación secundaria distribuídos por todo o territorio galego. Referímonos tanto aos centros que abrangan o curso de 3º da ESO, ao que en principio vai dirixido este programa: CPI (Centro Público Integrado) ou IES (Instituto de Educación Secundaria), á mocidade comprendida entre os 13 e os 15 anos.

Dependendo de diversas variables (localización xeográfica, recursos da zona, características sociodemográficas e culturais, etc) e das características particulares de cada grupo, as necesidades e demandas poden variar considerablemente, volvéndose indispensable a presenza de habilidades e estratexias dos/das técnicos/as para adaptarse ás diferentes situacións que poidan darse.

Na organización dos obradoiros aproveitamos e fixemos a distribución en dúas clases de 50 minutos, para facilitar o desenvolvemento das actividades e deste modo auspiciar a produtividade e operatividade das sesións. Ao ser grupos reducidos, posibilitouse un maior achegamento a cada unha das persoas que participaban e unha maior dedicación ás cuestións específicas.

O desenvolvemento da intervención levouse a cabo na propia aula. Na fundamentación e deseño das actividades previas, analizábanse as características xerais dos grupos, co fin de elaborar unha programación adaptada ás necesidades e singularidades das persoas que participaban nos obradoiros.

Os obxectivos deseñados e que se formularon dende esta intervención dentro da educación formal foron:

- a/ Contribuír ao coñecemento, aceptación das funcionalidades satisfactoria e positiva, respectando o amplo abano de peculiaridades e capacidades que conforman a diversidade humana.
- b/ Promover a vivencia da sexualidade do xeito máis pracenteiro, responsable e satisfactorio posible.

Así mesmo, en cada unha das actividades propostas, tíñanse como obxectivos máis específicos: impulsar a perspectiva da diversidade, conceptualizar nocións sexolóxicas básicas, promover habilidades na posible toma de decisións eróticas ou de parella, aportar coñecementos fisiolóxicos e de resposta sexual básicos ante posibles dificultades na erótica, favorecer a reflexión crítica e construtiva de rapaces e rapazas ante os medios de comunicación de masas e aportar ferramentas básicas de seguridade e pracer.

Os contidos estruturáronse en dous bloques temáticos co fin de sistematizar o traballo das sesións e establecer unha secuenciación no desenvolvemento das actividades. No primeiro bloque, traballouse a conceptualización de termos vinculados coa sexualidade e a afectividade: a sexualidade como o xeito que cada persoa ten de vivir o feito de ser sexuado. É unha categoría subxectiva e non fai referencia exclusivamente a formulacións fisiolóxicas. A referencia máis clara da sexualidade son as vivencias, o que cada cal sente na súa intimidade. É o xeito propio de verse, sentirse e vivirse como ser sexuado, como un dos dous sexos e a súa orientación do desexo homosexual ou heterosexual. O terreo da sexualidade é o do peculiar, o terreo das sexualidades. Desde unha intervención educativa tratouse de que cada persoa se coñecese e se aceptase como é e o que é.

A erótica refírese ao xeito concreto de expresar o anterior, o que somos e o que vivimos, que ten múltiples formas na súa expresión e que é persoal e particular. Para o desenvolvemento da erótica entran en xogo moitos factores, tamén os propios valores e crenzas, a forma de pensar e de entender as relacións sexuais e as relacións de parella, os sentimentos e a importancia que se lle dean, así como todas as demais cousas que se poidan considerar importantes. De todo isto, así como doutras influencias, acabará xurdindo un tipo de erótica propia.

A identidade sexual é a condición humana que nos fai sentir homes ou mulleres. Todos e todas pasamos polo proceso de identificarnos cun dos dous sexos. Habitualmente como nos sentimos é coincidente con como nos ven ou nos percibe o resto, mentres que en ocasións isto non ocorre así, é dicir, sentímonos de xeito distinto a como as persoas que nos rodean nos perciben. É entón cando falamos de transexualidade.

A Orientación sexual do desexo erótico. Na adolescencia o desexo de homes e mulleres comeza a manifestarse dun xeito moito máis explícito do que o facía antes... Comezamos a sentir e a expresar desexo erótico, é dicir, aquel desexo que nos leva a encontrarnos. Este desexo oriéntase en cada persoa en función do sexo, é dicir, que os homes e as mulleres desexan homes ou mulleres. De xeito habitual, un maior número de homes e de mulleres, desexan persoas do sexo distinto ao seu, pero a sexualidade non entende de números, senón que se basea nos principios da diversidade.

Introdución da perspectiva de diversidade. A sexualidade entendida dende unha visión plural e diversa, na que existen múltiples manifestacións, expresións e maneiras de sentir. Análise da perspectiva máis xeneralizada e extendida da sexualidade; heterosexista, xenitalizada e coitocéntrica.

Modelos de relación de parella. A través dos mitos e crenzas populares, analizamos diferentes modelos de parella para detectar as relacións saudables e as que non o son.

No segundo bloque, traballáronse como contidos específicos: as habilidades persoais, autoestima, resposta sexual humana prácticas conceptivas e aconceptivas e a percepción de risco nas prácticas eróticas.

Na adolescencia, a autoestima pode sufrir grandes altibaixos. Hai moitos mozos/as que se senten mal consigo mesmos/as e isto pódelles facer vivir de forma illada ao resto ou non facer valer os seus dereitos nas interaccións coas outras persoas. Pola contra as persoas que se aceptan a si mesmas, coas súas capacidades e as súas limitacións, respectan os seus propios dereitos persoais e son capaces de afrontar e resolver con seguridade os retos e as responsabilidades, neste caso, sentiranse seguras á hora de manter, por exemplo, prácticas sexuais seguras, proponéndooas de xeito adecuado.

Conceptualización e fases da resposta sexual humana. Traballo mediante dinámicas sobre as reaccións do corpo (físico e emocional) ante o desexo e excitación sexual.

A percepción de risco na transmisión de infeccións entre a mocidade. Como liñas da intervención suscítanse: a percepción de risco e eficacia dos métodos preventivos, as prácticas de risco e a reflexión sobre as consecuencias positivas das condutas máis saudables. Podemos prever a transmisión de ITS evitando as prácticas de risco mencionadas ou se as realizamos, coas adecuadas medidas preventivas. Como método preventivo nas prácticas con penetración o único que evita a transmisión das ITS é o preservativo e as bandas de plástico ou látex para prácticas de estimulación buco-xenital.

O correcto uso do preservativo faise imprescindible para a prevención de ITS. É importante recordar que aínda que, maiormente, o uso do

preservativo se relaciona unicamente coa penetración vaxinal, o seu uso debe estenderse a outras condutas como a penetración anal (que presenta aínda mais risco que a vaxinal) e a felación.

A implementación das actividades nas sesións nos centros de ensino formulouse dende unha liña de traballo dinámica e interactiva. A forma de traballo pretendía fuxir do modelo charla ou conferencia e avogaba polo diálogo entre todos e todas, para que fosen eles e elas os que expresasen a súa visión, as súas inquedanzas, dúbidas, experiencias...

A formulación dos bloques ou contidos temáticos estableceuse mediante técnicas expositivas por parte do/a profesional e dinámicas de traballo grupal cos rapaces/rapazas, co gallo de contribuír a unha sesión amena, interactiva e didáctica.

A/O profesional encargado do desenvolvemento da sesión desempeñou unha función de coordinación, que propiciaba a participación activa e dinámica do alumnado. Nas conversas que xurdían na clase, aportou a información e o asesoramento precisos segundo a temática a tratar.

Dentro das dinámicas e ferramentas utilizadas, formuláronse desde o comezo aquelas que por motivos da propia dinámica da clase puideran desenvolverse sen repercutir nas relacións entre iguais ou ben, con outras actividades: traballos en pequenos grupos, exposicións orais e multimedia, visionado de curtas...

Finalmente, respecto á avaliación, fíxose unha análise sobre a visión e valoración dos/as alumnos/as participantes no obradoiro. Para isto empregáronse os instrumentos de recollida de información (cuestionario e observación directa) á finalización do obradoiro de 100 minutos.

Empregouse un cuestionario no que se recolleron as valoracións do alumnado, sobre diversas cuestións relacionadas co obradoiro.

En todas as actividades, tamén de xeito activo, realizáronse observacións directas avaliando: nivel de participación, adaptación e flexibilidade da programación ás características propias do grupo, seguimento da programación, materiais...

Finalmente, co profesorado analizouse brevemente o obradoiro, establecendo como referente o Centro Quérote + á hora de posibles consultas o dúbidas que puideran xurdir nos días/meses posteriores.

Referencias bibliográficas

Alberte Castiñeiras, J. R. (2001). *Atención á diversidade e habilidades sociais*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.

Branden, N. (1994). *Como mejorar su autoestima*. Barcelona: Altaya.

Burela-Casal, G. Fernández-Ríos L. y Carrasco Giménez T.L. (1997): *Psicología preventiva. Avances recientes. Avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Pirámide.

Castelo, C. (2005). *Sexualidad humana: una aproximación integral*. Barcelona: Panamericana.

Cruz de Martín-Romo, C. (2003) “*Educación de las Sexualidades. Los puntos de partida de la Educación Sexual*”. Madrid. Cruz Roja Juventud.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

**III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL
EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPORFESIONAL**

QUE HAI SOBRE EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA NOS GRAOS DE EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA E EDUCACIÓN SOCIAL NA UNIVERSIDADE DE VIGO?

Xosé Manuel Cid
Pino Díaz
pinod@uvigo.es

RESUMO: A escola nunca puido situarse á marxe das cuestións sociais, aínda nos momentos de maior influencia de fórmulas tecnocráticas, que a pretenderon reducir a mero axente de transmisión de coñecementos.

As denuncias polo seu papel na reprodución das desigualdades sociais nunca foron totalmente silenciadas e, en moitos casos, o profesorado tomou conciencia do seu papel diante desa cuestión. Eran moitos os que pretendían que aumentasen as oportunidades formativas e de promoción social dos sectores máis desfavorecidos; aqueles profesionais da educación que puñan os intereses da infancia por enriba dos ditados da sociedade e a administración de turno. A historia do asociacionismo do maxisterio ten un compoñente sindical de reivindicación de condicións laborais, pero en boa parte dos casos, completado coas demandas dunha mellora da realidade escolar e das condicións de vida da infancia.

Contextualización histórica

A través de institucións benefactoras nuns casos e a través de reivindicacións amparadas nos dereitos humanos e da infancia, noutros, a escola sempre contou con mecanismos para reducir desigualdades e xerar escenarios de maior solidariedade e xustiza, principios nos que hoxe se basea a acción socioeducativa promovida mediante a profesionalización da educación social.

Esta profesionalización da educación social ten xerado multitude de entidades e proxectos dirixidos a toda a poboación ou específicos para colectivos en risco de exclusión social, proxectos que aínda teñen acceso limitado á escola e, no noso contexto menor aínda, por depender de iniciativas particulares de asociacións ou ONGs, sen que sexa asumido polo propio sistema educativo ou por administracións locais, que no final da ditadura tiñan apostado, minimamente, por esta acción socioeducativa, creando Institutos municipais de educación ou outros órganos dese estilo. Segue a ser un número reducido de concellos os que trazan plans socioeducativos que continúen o labor da escola fóra dos seus horarios e as súas paredes.

Durante moito tempo foi o propio maxisterio o que levaba a cabo este labor, dinamizando institucións circumescolares ou actividades extraescolares, nas que o tempo libre, a acción socioeducativa coas familias, o coñe-

cimento da contorna e outras necesidades dos escolares e da comunidade educativa tiñan certa resposta nas colonias e cantinas escolares, nas misións pedagóxicas, na formación complementar de tipo musical, artístico, deportivo etc

Desde posicións renovadoras dentro do propio sistema educativo ou desde posicións políticas progresistas, nomeadamente as de signo nacionalista, o maxisterio cuestionaba o tipo de relacións escola-sociedade e apostaba por fórmulas e actuacións prácticas que mudaban as cousas a nivel didáctico, pero tamén a nivel social.

Falamos dun maxisterio autodidáctico con frecuencia, que nalgúns casos espertara as súas inxedanzas nas propias Escolas Normais, baixo o maxisterio de profesorado comprometido coa escola e co país. Tamén podía ser na formación permanente, tanto de tipo horizontal, creando equipos de traballo con docentes de escolas veciñas, ou co estímulo dalgún inspector, que de cando en vez aparecía, máis preocupado da súa función pedagóxica que do seu papel de control e vixilancia.

Fixándonos na realidade ourensá do primeiro terzo do século XX, encontramos realidades nas que se dan estas situacións: a Asociación nacional do Maxisterio, que nun mitin en 1912 no Carballiño (Costa, 1980), expresou ese fondo contido social da educación; a mestra Rosa Pons, que trouxo aires novos de Cataluña para a escola rural galega nos anos da ditadura de Primo de Rivera (Cid, Diéguez, 2014); o novo asociacionismo que aparece en contexto democrático republicano, con forte contido renovador e de transformación social (ATEO); ou falando de formación, o extraordinario valor dos traballos que lle encargaba Vicente Risco aos futuros docentes, consistente nun estudo sistemático da cultura popular da aldea de que procedían (Cid Fernández e Cid Rodríguez, 2014).

Pasado o período franquista, no que a escola e a formación de profesorado, tiñan como única función social a reprodución da realidade socioeconómica e política establecida, e a imposición dos principios nos que se baseaba o rexime autoritario, o profesorado retoma a loita por unha escola máis acorde con principios pedagóxicos renovadores, e por responder ás demandas de cambio da sociedade de fin de século. As mestras que introducen o movemento Freinet na Baixa Limia, en 1973 son unha boa mostra. Noutras zonas de Galicia este novo maxisterio afloraba con máis forza renovadora, xeneralizando unha forma de estar na escola e na sociedade, que nos anos anteriores só fora posible mediante algunhas illas que se escapaban ao control do réxime (Costa, 1997). Hoxe esta forza renovadora permanece na escola, en boa medida pola acción de Nova Escola Galega, responsable xunto co Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Gali-

cia, deste proceso de reivindicación da intervención da Educación Social na Escola (Castro e outros, 2006; Castro e outros, 2008).

É importante que o maxisterio non renuncie a este labor historicamente construído colectivamente, pero ante realidades educativas e sociais máis complexas, faise necesaria a colaboración interprofesional e interdepartamental con outros profesionais da educación e outras entidades que deben ter cabida na escola: profesionais da educación social, departamentos de orientación, ANPAS, servizos municipais de educación etc. De feito poden ser os educadores/as sociais os que promovan ese traballo en rede das institucións educadoras da cidade. Para iso precisan da formación axeitada na Universidade e logo na formación permanente. Formación que tamén deben recibir mestres e mestras para poder ser tamén axentes activos dese traballo colaborativo.

O maxisterio, como profesión construída ao longo dos séculos, sempre tivo formación para intervenir nos tempos libres, lidar coas familias, atender as demandas e realidades diversas do alumnado. Formación moitas veces autodidacta. Hoxe esa preocupación é maior por saír da Universidade con coñecementos e actitudes susceptibles de atender esas realidades complexas.

A atención á diversidade está presente en plans de estudos, a modo de materias e de forma transversal, na formación inicial do profesorado de todos os niveis. Podemos facer unha análise das competencias e das materias que mais fincapé fan nesta cuestión.

Competencias Sociais nos Graos de Educación Infantil e Primaria da Universidade de Vigo

O deseño dos graos de Educación Infantil e Primaria da Universidade de Vigo conceden un espazo importante ao conxunto de competencias que dotarán os futuros/as mestres/as de recursos para estimular habilidades sociais nos seus futuros alumnos/as. A competencia social posibilitará ao neno/a e futuro adulto unha comprensión progresiva da realidade social na que vive, cooperar, convivir e exercer a cidadanía democrática nunha sociedade plural, así como comprometerse nun futuro a contribuír á súa mellora. Nela están integrados coñecementos diversos e habilidades complexas que permiten participar, tomar decisións, elixir como comportarse en determinadas situacións e responsabilizarse das eleccións e decisións adoptadas.

O desenvolvemento destas competencias debe iniciarse en idades temperás, xa que tal e como reflicten diferentes autores (e.g. Trianes, Sánchez e Muñoz, 2001; Monjas, 2002) a competencia social ten un papel relevante nas primeiras etapas do proceso de construción persoal, pois supón unha

forma de aprender a ser e a vivir na contorna socio-cultural que rodea ao individuo. É por iso que o desenvolvemento da competencia social constitúe unha das competencias básicas do Currículo de Educación Infantil e, polo tanto, resulta necesario que o futuro docente desta etapa dispoña de recursos conceptuais e metodolóxicos para estimular esta competencia nos seus futuros alumnos. Así o contempla o Decreto 330/2009, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia, que entre os seus fins recolle que “a escola potenciará a transmisión daqueles valores que favorezan a liberdade persoal, a responsabilidade, a cidadanía democrática, a solidariedade, a tolerancia, o respecto, a xustiza, a prevención de conflitos e a resolución pacífica dos mesmos, a non violencia en todos os ámbitos da vida persoal, familiar e social, así como o desenvolvemento da igualdade de dereitos e oportunidades e o fomento da igualdade entre homes e mulleres”.

En consonancia con esta finalidade, así como coa Orde ECI/3854/2007, de 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos que habilitan para o exercicio de mestre en Educación Infantil, o grao de infantil da Universidade de Vigo persegue no seu alumnado o desenvolvemento de competencias xerais, específicas e transversais que pretenden a súa formación en diferentes competencias sociais.

A continuación revisamos o Plan de estudos coa finalidade de determinar en que medida as competencias sociais son abordadas polas diferentes materias que conforman o currículo.

O título de Graduado ou graduada en Educación Infantil pola Universidade de Vigo contempla un total de 12 competencias xerais (CG), das cales 5 poden considerarse directamente relacionadas co desenvolvemento de competencias vinculadas á educación social (ver táboa 1). Outro indicador do seu peso no título é a porcentaxe de materias e resultados de aprendizaxe que están directamente asociados á adquisición, por parte dos mestres/as, de recursos para estimular competencias sociais.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

Táboa 1. Competencias xerais do grao en Educación Infantil relacionadas coa educación social. Número e % de materias e resultados de aprendizaxe vinculadas a cada competencia				
Competencias Xerais	Nº Materias	Nº Resultados aprendizaxe	%Materias	%Resultados aprendizaxe
CX3 Diseñar e regular espazos de aprendizaxe en contextos de diversidade que atendan ás singulares necesidades educativas dos estudantes, á igualdade de xénero, á equidade e ao respecto aos dereitos humanos	34	127	53.1%	10.1%
CX4 Fomentar a convivencia na aula e fóra dela e abordar a resolución pacífica de conflitos. Saber observar sistematicamente contextos de aprendizaxe e convivencia e saber reflexionar sobre eles	40	110	62.5%	8.7%
CX5 Reflexionar en grupo sobre a aceptación de normas e o respecto aos demais. Promover a autonomía e a singularidade de cada estudante como factores de educación das emocións, os sentimentos e os valores na primeira infancia	37	112	57.8%	8.9%
CX6 Coñecer a evolución da linguaxe na primeira infancia, saber identificar posibles disfuncións e velar pola súa correcta evolución. Abordar con eficacia situacións de aprendizaxe de linguas en contextos multiculturais e multilingües. Expresarse oralmente e por escrito e dominar o uso de diferentes técnicas de expresión	27	85	42.2%	6.7%
CX10 Actuar como orientador/a de pais e nais en relación coa educación familiar no período 0-6 e dominar habilidades sociais no trato e relación coa familia de cada estudante e co conxunto das familias	22	61	34.4%	4.8%

Na táboa 1 poden observarse as competencias xerais, dalgún modo, vinculadas aos constructos de habilidade social e competencia social e nas que poden apreciarse descritores tales como: contextos de diversidade, equidade, respecto aos dereitos humanos, convivencia, resolución pacífica de conflitos, aceptación das normas, contextos multiculturales... Así, por exemplo, a CX 4 “Fomentar a convivencia no aula e fóra dela e abordar a resolución pacífica de conflitos. Saber observar sistematicamente contextos de aprendizaxe e convivencia e saber reflexionar sobre eles” é considerada como unha competencia a desenvolver no 62,5% das materias que conforman o plan de estudos, o que dá unha idea obxectiva do peso desta competencia no deseño da titulación.

Se centramos a atención nas competencias específicas do título (ver táboa 2) identificamos un total de 11 competencias que parecen relacionadas coa educación social.

De modo máis concreto, a competencia específica número 13 vinculada á formación dos/as mestres/as en recursos para a atención á diversidade (xénero, interculturalidade, inclusión social) constitúe obxecto de desenvolvemento no 25 % das materias do plan de estudos. A formación para a relación coas familias (CE10), a colaboración con outros especialistas para abordar necesidades específicas de apoio educativo (CE8), así como, o desenvolvemento de recursos para ser capaz de colaborar eficazmente con outras institucións da contorna social (CE12) son tamén competencias cun peso importante no currículo, atopándose que calquera delas é afrontada polo menos polo 20% das materias do plan de estudos.

Táboa 2. Competencias Específicas do grao en Educación Infantil relacionadas coa educación social. Número e % de materias e resultados de aprendizaxe vinculadas a cada competencia				
	Nº Materias	Nº Resultados aprendizaxe	% Materias	% Resultados aprendizaxe
CE6 Coñecer a dimensión pedagóxica da interacción cos iguais e os adultos e saber promover a participación en actividades colectivas, o traballo cooperativo e o esforzo individual	12	33	18,8	1,4

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

CE8 Saber informar a outros profesionais especialistas para abordar a colaboración do centro e do mestre na atención ás necesidades educativas especiais que se susciten	15	39	23,4	1,6
CE9 Adquirir recursos para favorecer a integración educativa de estudantes con dificultades	13	45	20,3	1,8
CE10 Crear e manter lazos de comunicación coas familias para incidir eficazmente no proceso educativo	15	25	23,4	1
CE11 Coñecer e saber exercer as funcións de titor e orientador en relación coa educación familiar	7	16	10,9	0,7
CE12 Promover e colaborar en accións dentro e fóra da escola, organizadas por familias, concellos e outras institucións con incidencia na formación cidadá	13	32	20,3	1,3
CE13 Analizar e incorporar de forma crítica as cuestións máis relevantes da sociedade actual que afectan á educación familiar e escolar: impacto social e educativo das linguaxes audiovisuais e das pantallas; cambios nas relacións de xénero e interxeracionais; multiculturalidade e interculturalidade; discriminación e inclusión social e desenvolvemento sostible	16	56	25	2,3
CE14 Coñecer a evolución histórica da familia, os diferentes tipos de familias, de estilos de vida e educación no contexto familiar	5	9	7,8	0,4
CE30 Participar na elaboración e seguimento de proxectos educativos de educación infantil no marco de proxectos de centro e en colaboración co territorio e con outros profesionais e axentes sociais	11	20	17,2	0,8

CE37 Adquirir coñecementos sobre a evolución do pensamento, os costumes, as crenzas e os movementos sociais e políticos ao longo da historia	8	19	12,5	0,8
CE40 Promover o interese e o respecto polo medio natural, social e cultural a través de proxectos didácticos adecuados	11	38	17,2	1,6

Conclusións na mesma liña atópanse trala análise das competencias que conforman o Grao en Educación Primaria. Se prestamos atención ás competencias específicas, atopamos polo menos un total de 13 competencias que poden vincularse directamente con competencias de natureza social. En especial podemos destacar a competencia 21 “Coñecer e saber exercer as funcións de titor e orientador en relación coa educación familiar non periodo 6-12”, que é abordada polo 34% das materias, seguida da competencia número 22 “Relacionar a educación co medio, e cooperar coas familias e a comunidade”, cuxo desenvolvemento é establecido no 29,7% das materias.

Educación social e Escola

Igualmente en Educación Social ten aumentado a conciencia da necesidade de intervir na escola, abordando os múltiples desafíos en que poden complementar a acción dos demais axentes e profesionais da educación escolar.

Ben é certo que inicialmente moito profesorado da titulación non o entendía así. Os que procedían dos anteriores estudos de Psicoloxía, e en menor medida de Pedagogía, mantiñan programas das materias pouco adaptados aos/ás profesionais que se estaban formando no novo centro e na nova Universidade. A isto engadíase un conflito derivado do perfil do alumnado, en boa medida con perspectivas de formarse nunha profesión práctica, encamiñada á acción, reticentes a densos programas teóricos propios das licenciaturas anteriores. Uns e outros precisamos anos de aprendizaxe no exercicio profesional.

Ademais dese profesorado procedente das licenciaturas, súmase profesorado de Maxisterio, especialmente no ámbito da didáctica, con experiencia na impartición das materias para formar mestres, e máis reticentes a adaptar a materia á formación de educadores. No plano de estudos derivado do decreto de 1991, estas materias que tiñan un enfoque escolar, non eran ben vistas, por non ser unha decisión consciente e derivada dun

proceso de reflexión da interacción escola-comunidade, como se foi fundamentando posteriormente. Pensemos nas materias de Didáctica, Novas tecnoloxías, Psicoloxía do desenvolvemento, Teorías e Institucións educativas, Educación ambiental, Educación para a saúde, Habilidades sociais e técnicas de grupo... como exemplos das que eran comúns a Maxisterio e Educación Social, e dependía de quen fose o docente para determinar o tempo de reconversión á nova situación.

Podemos afirmar que a escola estaba presente na formación de educadores e educadoras sociais, pero non como algo fundamentado e desexado, senón como unha especie de intrusismo de contidos alleos á titulación. Non se fundamentaba a necesidade deses coñecementos e, por tanto, non se percibía a escola como unha institución social máis, e das máis importantes, na que intervir desde a educación social.

Daquela xerouse unha reivindicación de contar con profesorado titulado en Educación Social, ao estilo do que acontecía en Traballo Social, cuestión que tropezaba cun impedimento legal, por non estar as áreas de educación e psicoloxía, entre as que podían contratar diplomados e diplomadas. Nesta cuestión semellaba ao Maxisterio, que igualmente debía ter profesorado licenciado, aínda que fose procedente da práctica escolar.

Desta forma a Psicopedagogía de segundo ciclo serviu de ponte para licenciar diplomados/as e darlle opción a postos entre o profesorado universitario. Por esta vía, algunhas vacantes fóronse cubrindo con educadoras sociais, e iso foi ben visto por parte do alumnado, como un elemento fundamental para a construción da identidade profesional.

Un repaso á memoria do grao elaborada no fin da primeira década deste século, froito de todo ese proceso de maduración intelectual e académica, pode darnos unha idea do interese que se concede á intervención en contexto escolar. Xa nas competencias se pode deducir que a escola é un dos ámbitos máis de acción socioeducativa, matizándoo expresamente nalgunhas delas. A terceira competencia específica que se refire á mediación, contempla que sexa aplicada ao marco escolar entre outros. E de maneira clara na competencia novena concrétese: “Desarrollar programas y proyectos en el contexto familiar y escolar”.

Isto tradúcese na inclusión dunha materia específica no módulo de ámbitos de intervención, “Educación Social no Sistema Educativo”, e ademais danse novos enfoques ás materias que xa no plano de estudos anterior vencellaban educación social e escola: Didáctica, Teorías e Institucións educativas contemporáneas, Educación permanente, Educación para o lecer e o tempo libre, Intervención en saúde, Educación intercultural e para a paz, Educación ambiental etc. Inclúense ademais novas materias transver-

sais para a intervención socioeducativa en contexto escolar e comunitario, como son as de Mediación en conflitos e situacións de violencia, Xénero, Habilidades sociais, sexualidade, intervención no ámbito familiar, Intervención en condutas aditivas, e outras que abordan temáticas que son de preocupación nos contornos escolares e requiren de profesionais formados para completar a acción educadora de escolas e familias, servindo de ponte coa comunidade. Finalmente hai un enfoque de Prácticum e Traballos Fin de Grao que miran ao mundo escolar, non como obxecto de estudo, senón como espazo de investigación-acción desde a educación social. Institutos das dúas provincias en que se implantou a Universidade de Vigo son sensibles á acollida de estudantes de Educación Social en prácticas, en moitos casos a petición dos propios departamentos de orientación dos centros de secundaria. Iniciamos con Baiona hai moitos anos e, recentemente, podemos salientar as experiencias compartidas con Institutos da cidade de Ourense e mesmo con centros de primaria: IES o Couto, Universidade Laboral, CEIP Ben Cho Shey de Mende, Irmáns Villar de Ourense, son algúns dos exemplos.

Nos TFG, hai algunha achega a este congreso por parte de profesoras do centro, que analizan a temática dos traballos presentados nun dos últimos cursos. Paga a pena consultar tamén algún traballo que se centra no fracaso escolar de nenos/as e adolescentes acollidos no Sistema de Protección de Menores, tema tamén abordado nunha tese presentada a finais de 2014.

Finalmente convén ter en conta a formación especializada que se produce en mestrados e doutoramentos. En Ourense, o Mestrado de Diversidade é un importante punto de confluencia entre graduados de Maxisterio e os do ámbito social, co engadido de intentar que os 12 créditos de prácticas se realicen en institucións diferentes das que se podía optar no grao.

En canto ao Mestrado de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, impártese nos tres campus e ten como competencia básica capacitar para o ensino dunha materia nalgún nivel do ensino secundario. Un desafío importante é concienciar aos futuros docentes da importancia doutros aspectos culturais, sociais, afectivos etc que rodean o ensino secundario e que requiren do traballo interdisciplinar e interprofesional.

Referencias bibliográficas

Castro M.; Malheiro, X. M.; Rodríguez X., coords, (2006): *A Escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e Educadores/as Sociais?* Santiago: CEESG/NEG.

Castro, M.; Cid Fernández, X. M.; Malheiro, X. M.; Cadedo, M.; Rodríguez, X., coords, (2008): *Educación Social e Escola*. Santiago: CEESG/NEG

Cid, X. M.; Cid, A. (2014): “Vicente Risco, mestre de mestres cos pés na Terra”. *Revista Galega de Educación*, 59, 58-62

Cid, X. M. Dieguez, N. (2014): “Els quaderns escolars de la mestra Rosa Pons i Fabregas, testimoni diuma nova pedagogia en escoles gallegues i catalanes” en Comas, F. e outros: *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Conferencia de Decanos/as, (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: ANECA Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Costa, A.(1980): *O ensino en Galicia*. A Coruña: Edicións do Cerne.

Costa, A. (1997): “A Renovación Pedagóxica en Galicia”, en Cid, X. M. E outras, coords: *Por unha escola do pobo. No centenario de Celestin Freinet*. Ourense: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Monjas, I. (2002): Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Madrid: CEPE.

Memoria de Verificación do título de Mestre en Educación Infantil pola Universidade de Vigo. En <http://educacion-ou.webs.uvigo.es/educacion-ou/web/files/Documentos/Calidade/SeguimentoTitulos/Grao%20E%20Infantil/Memoria%20de%20verificación%20do%20título.pdf>

Memoria de Verificación do título de Mestre en Educación primaria pola Universidade de Vigo. En <http://educacion-ou.webs.uvigo.es/seguiementogeprimaria/>

Memoria de Verificación do título de Grao en Educación social pola Universidade de Vigo. En <http://educacion-ou.webs.uvigo.es/seguiementogesoocial/>

Orde ECI/3854/2007, de 27 de decembro, pola que se establecen os requisitos para a verificación dos títulos que habilitan para o exercicio de mestre en Educación Infantil

Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (BOE, 10 de outubro de 1991)

Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E., núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (B.O.E., núm. 21, de 25 de enero de 2005).

Resolución de 7 de noviembre de 1994, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la

obtención de los títulos de Licenciado en Psicopedagogía, Diplomado en Trabajo Social y Diplomado en Educación Social de la Facultad de Humanidades de Orense y Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Ciencias Sociales de Pontevedra (*B.O.E.*, núm. 280, de 23 de noviembre de 1994).

Resolución de 15 de octubre de 2010, de la Universidad de Vigo, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 264 de 1 de noviembre de 2010.

Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.

Universidade de Vigo (2015). Regulamento para a realización do Traballo de Fin de Grao. En https://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/uvigo_gl/DOCUMENTOS/alumnado/TFGNovo_Def_Uvigo.pdf

¿QUÉ HAY DE ESCUELA Y DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA DE LOS EDUCADORES/AS?: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Elena Fernández Rey

Cristina Ceinos Sanz

Facultad de Ciencias da Educación

Universidad de Santiago de Compostela

elena.fernandez.rey@usc.es

cristina.ceinos@usc.es

RESUMEN: La diversidad de demandas que la sociedad le exige a la escuela y viceversa conllevan actuaciones que traspasan los espacios propios e implican la colaboración de instituciones y recursos tanto sociocomunitarios como educativos, lo que nos sirve como punto de partida para reflexionar sobre el papel que las educadoras y los educadores sociales cumplen en los centros educativos, así como sobre el rol que los maestros y las maestras desarrollan en los contextos sociales en los que están inmersas las escuelas.

Esta aportación presenta, fundamentalmente, el análisis de la formación inicial de las graduadas y los graduados en Educación Social de la Universidad de Compostela para el desarrollo de su labor profesional en el contexto escolar, destacando la presencia de competencias y contenidos relacionados con dimensiones escolares en este Título. Complementariamente, se realiza también un análisis similar en lo que respecta a la formación de las graduadas y graduados en Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria de la misma Universidad, con el propósito de comprobar si la escuela colabora a un tiempo con instituciones, recursos y profesionales del ámbito sociocomunitario.

El amplio abanico de temáticas escolares existentes en las materias del Grado de Educación Social abarcan desde el desarrollo de los fundamentos históricos, sociológicos y teóricos de la educación (especialmente a nivel gallego) al estudio de las relaciones familia- escuela-comunidad o del papel mediador de la educación social en los centros educativos a través del diseño, puesta en práctica y/o evaluación de propuestas de intervención que trabajen aspectos como la mediación y la resolución de conflictos, la educación del ocio y tiempo libre o la educación ambiental, entre otros.

Paralelamente, en los Grados de Maestro se identifican competencias y contenidos vinculados estrechamente con dimensiones socioeducativas que sobrepasan el contexto escolar.

La Educación Social y la Escuela: ¿cuál es su relación?

Tradicionalmente, la educación social y la educación escolar han vivido enfrentadas. De hecho, la educación social ha sido comúnmente denominada como “educación informal”, “educación no formal” y/o “educación no reglada”, mientras que la escuela se ha basado, fundamentalmente, entre otras funciones, en la difusión del conocimiento, en la instrucción y en la transmisión de la cultura.

A pesar de esta situación durante las últimas décadas y, como consecuencia, entre otros factores, de los cambios acontecidos a todos los niveles,

la educación escolar ha girado y está girando en torno a otras circunstancias, siendo su finalidad básica, al término de la enseñanza obligatoria, la construcción de la personalidad del individuo, así como el desarrollo máximo de sus potencialidades (Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE), lo cual le permitirá su integración en la sociedad de forma crítica y creativa, por lo que la escuela no ha de ser concebida desde una perspectiva diferente, sino que debe acometer profundos cambios en sus contenidos, en sus infraestructuras, en sus medios y en sus metodologías docentes, en la formación de su profesorado y, especialmente, en la reorganización del sistema educativo, ya que ha de sobrepasar los límites de sus paredes y abrirse a la sociedad, siendo ahí en donde la educación social puede cumplir un papel significativo e, incluso, prestar una especial ayuda.

Complementariamente, si se consideran los objetivos principales de la educación social “lograr la madurez social, promover las relaciones humano-sociales y preparar al individuo para vivir en sociedad” (López Nogueiro, 2006, pp. 17-18), los cuales hacen referencia a insertar al individuo en su medio social, la educación social aparece y se constituye con la base y con la finalidad de proporcionar servicios y recursos educativos a la sociedad y a la ciudadanía, estando integrada, por tanto, la escuela.

De este modo, de acuerdo con el Código Deontológico del educador y la educadora social (ASEDES, 2004), éste es un profesional de la educación cuya función básica es la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser sujeto y protagonista de su propia vida, debiendo este aspecto ser complementado con el acompañamiento y asesoramiento necesario para que las personas resuelvan los problemas o necesidades que planteen. Es por ello, que el educador/a social desarrolla su labor profesional en diversos ámbitos, especialmente, en el sociocultural y en el socioeducativo, a pesar de hacerlo también en otros como el socioasistencial o socioeconómico, en función de diferentes tramos de edad, problemática, etc., lo cual, junto con la constante aparición de nuevas demandas sociales y la escasa indefinición en lo que respecta a su perfil, hace que dicho colectivo esté en un continuo proceso de debate de definición profesional.

No obstante, a pesar de lo expuesto, en donde se resalta que el educador y la educadora social desarrollan, principalmente, su labor profesional en el ámbito de la educación no escolar, pueden también llevar a cabo su trabajo en dicho contexto, complementando la labor del resto de profesionales en el marco de un equipo interdisciplinar, debido a la existencia de diversos factores que justifican su presencia e intervención en los centros escolares. Por esta razón, pueden indicarse diversas funciones a desarrollar por este

profesional en dicho contexto, las cuales se concretan teniendo en cuenta los agentes con los que intervienen, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Funciones del educador y la educadora social en la escuela

Agentes implicados	Funciones
Alumnado	<p>Desarrollo integral de la persona.</p> <p>Detección de casos de menores con dificultades de integración social (por motivos económicos, laborales, familiares o de cualquier otro tipo).</p>
Profesorado/centro educativo	<p>Apoyo a la formación del profesorado.</p> <p>Creación de espacios y equipos de trabajo mediadores y negociadores para lograr mayor eficacia en la resolución de conflictos.</p> <p>Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de sus normas y de su reglamento de régimen interno.</p>
Familias	<p>Promoción de la interconexión con las familias, agente principal del desarrollo de sus hijos/as.</p> <p>Establecimiento de canales de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia.</p> <p>Fomento de la educación de padres/madres y su participación y compromiso con el proyecto educativo.</p> <p>Estímulo a las relaciones intergeneracionales.</p>
Comunidad	<p>Construcción de redes de apoyo con el resto de instituciones y recursos existentes en el contexto del centro educativo.</p>
Todos	<p>Diseño, implementación (o colaboración) y evaluación de propuestas o programas de intervención centradas en temáticas diversas: fomento de relaciones del centro con el entorno social, de interrelación con la comunidad, de educación para la salud, medio ambiente, resolución de conflictos, fracaso, violencia, integración escolar y de asesoramiento, orientación y de asociación con el alumnado y familias, entre otros.</p> <p>Planificación, coordinación y desarrollo (junto con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, con la ANPA o con el consejo escolar) de actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.</p>

Fuente: Elaborado a partir de VV.AA. (2004)

A la vista de las posibles funciones a desempeñar por el educador/a social en el contexto educativo y de cara a favorecer su implementación en la práctica, la escuela debe articular los canales de cooperación necesarios entre todos los contextos (familia, entorno escolar, otros profesionales, etc.), con la finalidad de favorecer el diagnóstico, la planificación, el desarrollo de proyectos o actividades, así como la intervención en los siguientes ámbitos de actuación:

- Alumnado.
- Familias.
- Comunidad educativa.
- Multiculturalidad e interculturalidad.
- Ocio y tiempo libre.
- Deporte y mantenimiento físico.
- Animación sociocultural.
- Educación ambiental.
- Asociacionismo.
- Convivencia y resolución de conflictos.
- Materiales educativos.
- Formación y desarrollo profesional del profesorado.

Formación inicial del educador y la educadora social en la Universidad de Santiago de Compostela

Una vez mostrados, en líneas generales, el papel a desempeñar por el educador y la educadora social en la escuela, sus funciones y los posibles ámbitos de intervención, es preciso centrarse en la formación inicial de dichos profesionales, concretamente en el caso de la Facultad de Ciencias da Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, con el fin de valorar en qué medida dicha formación contribuye y favorece dichos cometidos.

De este modo, cabe apuntar que la Memoria del Grado en Educación Social (USC, 2010) define al educador/a social como aquel profesional que ha de diseñar, gestionar, intervenir y evaluar los recursos, planes, programas y proyectos de naturaleza socioeducativa que afectan a la vida cotidiana de las personas, individual y colectivamente, con especial énfasis en los procesos o realidades generadoras de algún tipo de dependencia, riesgo o dificultad social, por lo que su labor profesional se concretará en aquellas tareas y funciones que favorezcan la incorporación, la inclusión y la participación de las personas como sujetos activos en las dinámicas sociales, ampliando, en consecuencia, su sociabilidad y capacidad de circulación social.

Con el propósito de favorecer la consecución de dicho cometido se formulan los siguientes objetivos específicos:

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

- Conocer los fundamentos conceptuales, teóricos, metodológicos y técnicos de la Educación Social.
- Conocer el marco socio-político, cultural e institucional en el que se inserta la Educación Social y sus prácticas.
- Poder afrontar el diseño, desarrollo y evaluación de procesos educativos (planes, programas, proyectos o actividades) que tomen como referencia la Educación Social en los distintos ámbitos de intervención socioeducativa en los que se concreta su desempeño profesional, individualmente y/o en colaboración con otros profesionales educativos y sociales.
- Estar capacitado para hacer uso de estrategias, metodologías, técnicas y medios que posibiliten una intervención educativa diferenciada en función de los sujetos, grupos y/o colectivos a los que remiten su labor profesional los/as educadores/as sociales, en aquellos contextos institucionales y comunitarios en los que se desarrolla la vida cotidiana de las personas, desde la infancia hasta la vejez, atendiendo a las distintas circunstancias sociales.
- Conocer las características que definen la profesión del educador/a social y formarse para tomar decisiones relativas a su desarrollo personal, académico y profesional.

En consonancia con los objetivos propuestos, se concretan las competencias generales y específicas (tabla 2), que deben ser adquiridas por los estudiantes al término de sus estudios.

Tabla 2: Competencias generales y específicas del Grado en Educación Social (USC)

Carácter	Competencias
Generales	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y comprender los fundamentos académicos y científicos en los que se sustenta su campo formativo y profesional. – Tener capacidad para analizar las realidades sociopolíticas, económicas, educativas, culturales y lingüísticas en las que se desempeña la labor profesional de los/as educadores/as sociales, tanto en términos diagnósticos como prospectivos. – Aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos necesarios para la planificación y evaluación de sus intervenciones educativas. – Promover y desarrollar acciones educativas y/o socioeducativas en diferentes contextos institucionales y comunitarios.

Específicas	– Demostrar conocimientos y capacidades que le permitan una comprensión básica del marco teórico y contextual de su labor profesional y deberá demostrar conocimientos y destrezas que le permitan promover y desarrollar procesos de acción-intervención socioeducativa.
-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: USC (2010)

El Plan de Estudios de la Titulación se estructura en 240 créditos, con una distribución en cuatro cursos y ocho semestres, abarcando diferentes tipologías de materias (formación básica, obligatorias y optativas), las cuales se agrupan en los siguientes módulos: Sociología; Investigación Educativa; Psicología; Economía; Educación; Políticas Sociales, Culturales y Educativas; Pedagogía Social; Evaluación de Procesos Socioeducativos; Contextos en Educación Social; Políticas Sociales, Culturales y Educativas; Tecnología Educativa; Planificación y Gestión de Procesos Socioeducativos; Investigación Socioeducativa; Prácticum; Educación Social e Inclusión; Educación Social y Diversidad; Educación Social y Desarrollo Comunitario; así como Trabajo Fin de Grado.

Formación inicial del Grado en Educación Social de la Universidad de Santiago de Compostela para el desarrollo de la labor profesional en el contexto escolar

Si analizamos el Plan de Estudios del Grado en Educación Social de la USC observamos que hay un grupo destacado de materias que desarrollan competencias vinculadas con la posible labor profesional en el ámbito escolar e incluyen contenidos que permiten conocer este contexto.

Estas materias se distribuyen de manera transversal por los cuatro cursos que conforman la titulación.

Como materias de formación básica, en primer curso, están “Educación y Sociedad en Galicia”, “Teoría de la Educación” y “Sociología de la Educación”. Los contenidos de estas tres materias contribuyen al desarrollo de los fundamentos históricos, sociológicos y teóricos de la educación, especialmente, a nivel gallego.

En 2º curso, hay cuatro asignaturas (“Formación y Profesionalización de la Educación Social”, “Contextos y Ámbitos en la Educación Social”, “Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Social” y “Experiencias y Recursos en Educación Social”) que inciden en la práctica profesional de los educadores y las educadoras sociales, en la que la dimensión escolar es una de las posibilidades.

En cuestiones como las funciones y el rol profesional; las características de los entornos laborales o los ámbitos de intervención se trata el papel del educador y la educadora social en los contextos escolares.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

La presencia mayor, más concreta y explícita de contenidos relacionados con el contexto escolar figura en “Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Social”. Algunos de ellos son, por ejemplo, las relaciones familia, escuela y comunidad, el papel mediador de la educación social, la educación social en contextos y programas de educación escolar o el educador y la educadora social en las instituciones escolares.

Como oferta de optatividad en 3º y 4º cursos también hay una presencia importante de materias con contenidos vinculados con ámbitos de intervención de interés para la escuela, por ejemplo:

- “Mediación y Resolución de Conflictos en Educación Social”.
- “Acción Socioeducativa en las Discapacidades”.
- “Acción Socioeducativa en las Adiciones”.
- “Educación del Ocio y Desarrollo Comunitario”.
- “Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad”.

El análisis de los temas abordados por el alumnado en la elaboración de los “Trabajos Fin de Grado” (TFG) puede constituir otro factor que nos ofrece una idea del peso del contexto escolar en la formación inicial de los/as educadores/as sociales.

Tabla 3: Porcentaje de TFG defendidos en Educación Social vinculados con el contexto escolar

Curso académico	Nº TFG defendidos	Nº TFG vinculados con el contexto escolar (porcentaje)
2013-2014	62	14 (22,6%)
2014-2015	65	9 (13,8%)
2015-2016	87	9 (10,3%)

Fuente: Elaboración propia

La revisión de los TFG presentados en los tres últimos cursos académicos (2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016) muestra una presencia constante de temáticas vinculadas con la escuela (tabla 3), centrándose, de manera preferente en aspectos como la convivencia y el acoso escolar, la atención a la diversidad, los procesos de mediación o la educación afectivo-sexual.

Aunque hay ejemplos de TFG que se enfocan a cualquiera de los niveles de enseñanza obligatoria, predominan aquellos que se desarrollan en la enseñanza secundaria.

Dimensiones socioeducativas en la formación inicial del maestro y la maestra de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela

Aunque el foco de esta contribución se sitúa en la reflexión sobre el papel de los educadores y las educadoras sociales en la escuela, también debemos analizar si ésta colabora con instituciones, recursos y profesionales sociocomunitarios que permitan afrontar la diversidad de demandas que la sociedad le exige, muchas de las cuales conllevan actuaciones que traspasan su espacio. Para cumplir este cometido es necesario que en los centros escolares se incluyan “nuevas metodologías y dinámicas de trabajo y especialmente una pedagogía de naturaleza más social” (Castillo, 2013, p. 4).

En este sentido, en lo que respecta a los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela, las memorias respectivas (USC, 2011a, 2011b) señalan como objetivo prioritario la formación y habilitación de los maestros/as para su ejercicio profesional en estas dos etapas educativas, concretándose en el ámbito docente y formativo su principal actividad profesional. Al margen de los centros educativos de carácter público y privado pueden desarrollar su labor profesional en servicios educativos propios de centros sanitarios, en instituciones penitenciarias, en centros socioculturales y centros de acogida, en servicios de asesoramiento a empresas de materiales lúdicos y didácticos, en editoriales y parques temáticos, entre otros, de modo que queda de manifiesto la existencia de salidas profesionales más allá del contexto educativo reglado, como, a modo de ejemplo, las siguientes: educación familiar, actividades socioculturales y servicios a la comunidad, actividades de animación sociocultural, así como cooperación para el desarrollo y ocio y tiempo libre, entre otros.

A la vista de lo expuesto, se plantea el siguiente interrogante: ¿Los Grados de Maestro/a de la USC incluyen formar profesionales capaces de contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas, pero ¿en estos títulos tienen un peso relevante los elementos socioeducativos y socializadores imprescindibles para la tarea docente? (Castillo, 2013), al cual se intentará responder a partir del análisis de sus competencias y contenidos.

Los Planes de Estudio de dichas Titulaciones se estructuran, al igual que en el caso del Grado de Educación Social, en 240 créditos, distribuidos en cuatro cursos y ocho semestres, abarcando diferentes tipologías de materias (formación básica, obligatorias y optativas), las cuales se agrupan en módulos (Educación Infantil: Formación Básica; Didáctico-Disciplinar; Optativas Generales; Optativo Religión Católica; Optativo mención en Len-

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

guajes Artísticos; Prácticum I, II y III y Trabajo Fin de Grado) (Educación Primaria: Formación Básica; Didáctico-Disciplinar; Optativas Generales; Optativo Religión Católica; Optativo mención en Atención a la Diversidad; Optativo mención en Educación Musical; Optativo mención en TIC; Optativo mención en Lengua Extranjera (con las especialidades de Francés, Inglés, Alemán y Portugués), Prácticum I, II y III y Trabajo Fin de Grado).

Aclaradas las cuestiones anteriores referidas, fundamentalmente, a la estructuración de ambas Titulaciones, cabe apuntar que, entre las competencias generales de los planes de estudio de los Grados de Maestro/a de la USC (2011a, 2011b), sobresalen varias estrechamente vinculadas con la dimensión socioeducativa y socializadora (tabla 4).

Tabla 4: Competencias generales de los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria (USC)

Grado	Competencias generales
<p>Maestro/a de Educación Infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de las lenguas en contextos multiculturales y multilingües. - Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. - Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

<p>Maestro/a de Educación Primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria e a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. - Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. - Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible. - Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.
----------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: USC (2011a, 2011b)

También los contenidos socioeducativos están presentes en un grupo significativo de materias de los dos títulos.

En el Grado de Maestro/a de Educación Infantil las materias de formación básica “Sociología de la Educación”, “Infancia, Familia y Escuela”, “Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación Infantil” e “Infancia, Salud y Alimentación”, “Organización y Gestión del Centro Escolar”, “Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales”, “Observación y Análisis: Escuela y Contexto”, “Procesos de Mejora y Uso de las TIC” recogen desde las bases sociales de la educación a la importancia de la colaboración de la escuela con el contexto social próximo; las de carácter didáctico-disciplinar “Educación Visual y Plástica: Contextos y Procesos Artísticos” o “Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües” y las optativas “Educación en Contextos Rurales”, “Educación y Lenguas en Galicia”, “Educación Ambiental y su Didáctica”, “Educación en Valores y Ciudadanía”, “Identidad de Género y Educación”, “Tutoría y Orientación Educativa” integran la dimensión social y cultural en su desarrollo.

De manera similar, también en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria figura una relación de materias que incluyen este tipo de contenidos. Destacan, por ejemplo, “Sociología de la Educación”, “Infancia, Familia y Escuela”, “Teoría e Historia de la Educación Escolar”, “Escuela, Comunidad y TIC”, “Organización y Gestión del Centro Escolar” (formación básica); “Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües”, “Educación Visual y Plástica I: Contextos y Metodología Artística”, “Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Sociales I”, “Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Sociales II” (didáctico-disciplinares); o las optativas “Historia, Patrimonio y Educación en Galicia”, “Diversidad y Escuela Inclusiva”, además de las mencionadas para el Grado en Maestro/a de Educación Infantil (ya que son comunes a ambos títulos).

Asimismo, los TFG defendidos en las titulaciones de maestro/a en los tres últimos cursos académicos (2013-2014; 2014-2015 y 2015-2016) también reflejan un interés en el alumnado por temáticas o enfoques vinculados con las dimensiones socioeducativas de la etapa escolar, si se analiza el número de los trabajos presentados que tratan temas relacionados con elementos socioeducativos (tabla 5). Entre ellos, destacan por su presencia, los siguientes bloques:

- Papel educativo de la cultura, del patrimonio, de las tradiciones o del arte.
- Educación intercultural, multiculturalidad, diversidad cultural, integración social y cultural, identidad y diversidad.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

- Perspectiva de género en la educación, roles de género, violencia de género, educación no sexista, estereotipos femeninos, papel de las mujeres.
- Relación de las familias con la escuela, comunidades de aprendizaje.
- Valores y temas transversales (convivencia, coeducación, educación para la igualdad, educación afectivo-social, prosocialidad).
- Resolución de conflictos, conflictividad escolar, mediación educativa, acoso, agresividad.
- Temas de salud (alimentación, obesidad, prevención de drogodependencias).
- Educación ambiental (reciclaje, energías alternativas).
- Sociología de la educación (teorías reproductivas/de cambio social, papel socializador de la educación).

Tabla 5: Porcentaje de TFG defendidos en los Grados de Maestro/a vinculados con dimensiones socioeducativas de la etapa escolar

Curso académico	Grado en Maestro/a de Educación Infantil		Grado en Maestro/a de Educación Primaria	
	Nº TFG defendidos	Nº TFG vinculados (porcentaje)	Nº TFG defendidos	Nº TFG vinculados (porcentaje)
2013-2014	79	34 (43,03%)	120	36 (30%)
2014-2015	101	27 (26,7%)	160	27 (16,87%)
2015-2016	81	25 (30,86%)	151	39 (25,83%)

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

A partir del análisis realizado se constata el importante papel que puede desempeñar el educador y la educadora social en el contexto escolar (complementario a otros agentes educativos), ya que múltiples de las funciones propias de su perfil profesional son necesarias en el marco educativo, en ámbitos de intervención tan diversos como la educación intercultural y la construcción de una sociedad democrática, el ocio y tiempo libre, la animación sociocultural, la educación ambiental, la mediación y la resolución pacífica de conflictos para una adecuada convivencia o el asociacionismo, entre otros.

La puesta en práctica de esas funciones implica la participación de todos los agentes presentes en los centros educativos (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos, órganos colegiados, asociaciones de padres y madres, etc.) además de la imprescindible colaboración de las instituciones y recursos comunitarios.

La revisión detallada del Plan de Estudios para la obtención del título de graduado o graduada en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela permitió comprobar que están presentes a lo largo de los cuatro cursos del mismo el desarrollo de competencias y contenidos relacionados con la posible labor profesional de los educadores y las educadoras sociales en el ámbito escolar, aunque resultaría necesario potenciar este perfil en la formación inicial.

Otra dimensión relevante que implica el interés del alumnado del Grado en Educación Social de la USC por temáticas vinculadas con la escuela la constituye la elección de éstas para la elaboración de los Trabajos Fin de Grado (TFG), con un predominio de investigaciones sobre la convivencia y el acoso escolar, la atención a la diversidad, los procesos de mediación o la educación afectivo-sexual, especialmente dirigidas a la etapa de enseñanza secundaria.

Un punto que se debería potenciar para que los y las estudiantes de Educación Social se aproximaran a los centros educativos sería la posibilidad de realizar las prácticas externas (Prácticum) en centros escolares.

De igual manera, también se comprobó la presencia de dimensiones socioeducativas en la formación de los y las estudiantes de los Grados en Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria de la USC, a partir del análisis de sus competencias y contenidos, así como de las temáticas elegidas para la elaboración de los TFG. Respecto a éstas, destacan estudios sobre el papel educativo de la cultura, la interculturalidad, la perspectiva de género en la educación, la relación familias-escuela, los valores y temas transversales, la resolución de conflictos, el ámbito de la salud, la educación ambiental o cuestiones sobre sociología de la educación.

Referencias bibliográficas

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2004). *Código Deontológico del educador y la educadora social*. Recuperado de www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=58

Castillo, M. (2013). *La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades*. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-11.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.

López Noguero, F. (2006). O educador social na escola: definición e funcións. En M. Castro, X. M. Malheiro y X. Rodríguez (Coords.). *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?* (pp. 8-20). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA.

Universidade de Santiago de Compostela (USC) (2010). Memoria do Grao en Educación Social. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Educacion_Social.pdf

Universidade de Santiago de Compostela (USC) (2011a). Memoria do Grao en Mestre/a de Educación Infantil. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/memorias_graos_USC/Mestre_en_Educ_Infantil_2013.pdf

Universidade de Santiago de Compostela (USC) (2011b). Memoria do Grao en Mestre/a de Educación Primaria. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/sxopra/descargas/Memoria_Mestre_en_Educ Primaria_2013.pdf

VV.AA. (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivos/>

**A FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA E AS SÚAS
CONTRIBUCIÓNS AO ENCONTRO ENTRE PROFESORADO
E EDUCADORAS/ES SOCIAIS NA FACULTADE
DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN DA UNIVERSIDADE
DA CORUÑA**

Rosa María Méndez García
rosa.mendez@udc.es

M^a Cristina Naya Riveiro
cristina.naya@udc.es

Laura Cruz López
laura.cruz@udc.es

Introdución: as titulacións obxecto de análise na Universidade da Coruña

A Facultade de Ciencias da Educación da UDC ten unha oferta formativa composta por catro titulacións de Grao, sete títulos de Mestrado e participa en dous programas de doutoramento interuniversitario. De todos os estudos ofertados, centramos a reflexión e análise nas tres titulacións de Grao máis relacionadas co tema en cuestión: Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Social.

Os tres graos implantáronse seguindo as premisas marcadas polo Espazo Europeo de Educación Superior no curso 2009-2010, como adaptación das respectivas Diplomaturas que xa se ofrecían na Facultade. A continuación preséntanse unhas táboas resumo das materias que constitúen cada unha das titulacións, a xeito de mostra obxecto de estudo (ver táboas 1, 2 e 3).

Táboa 1. Grao en Educación Infantil

Materia	ECTS	Curso
Teoría da educación	6 FB ¹	1º
Psicoloxía do desenvolvemento 0-6	6 FB	1º
Tics en educación	6 FB	1º
Socioloxía da educación	6 FB	1º
Deseño, desenvolvemento e avaliación do currículo	6 FB	1º
Historia da educación	6 FB	1º
Psicoloxía da aprendizaxe en contextos educativos	6 FB	1º
Valores e educación para a igualdade	6 OB ²	1º

EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA

Psicoloxía clínica infantil	6 OB	1º
Investigación e avaliación da calidade de proxectos educativos	6 OB	1º
Deseño de ambientes de aprendizaxe, materiais e recursos didácticos	6 OB	2º
Organización e avaliación de institucións educativas	6 FB	2º
Educación inclusiva e multicultural	6 FB	2º
Educación matemática	6 OB	2º
Didáctica da lingua galega	6 OB	2º
Orientación e tutoría	6 FB	2º
Intervención psicolóxica no contexto familiar	6 OB	2º
Didáctica da expresión corporal	6 OB	2º
Didáctica da lingua castelá	6 OB	2º
Ensino das ciencias da natureza	6 OB	2º
Deseño de proxectos educativos de 0-3	6 OB	2º
Didáctica da expresión musical	6 OB	3º
Intervención psicolóxica e prevención das dificultades de aprendizaxe	6 OB	3º
Literatura infantil e a súa didáctica	6 OB	3º
Medio social e cultural e a súa didáctica	6 OB	3º
Didáctica da expresión plástica	6 OB	3º
Didáctica da lingua estranxeira	6 OB	3º
Practicum I	9 OB	3º
Medio histórico e xeográfico de Galicia e a súa didáctica	4,5 OP ³	3º
Xogos motores	4,5 OP	3º
Matemáticas e xogo	4,5 OP	3º
Ensino do corpo humano e de hábitos saudables	4,5 OP	3º
Atención temperá	4,5 OP	3º
Bases didácticas da educación especial inclusiva	4,5 OP	3º
Practicum II	36OB	4º
Pedagogía da expresión musical	4,5 OP	4º
Infancia, TV e outras pantallas	4,5 OP	4º
Procesos cognitivos na discapacidade intelectual	4,5 OP	4º
Educación psicomotriz e habilidades motrices	4,5 OP	4º
Matemáticas na vida	4,5 OP	4º
Didáctica da educación ambiental e para a sustentabilidade	4,5 OP	4º

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

Didáctica da dramatización e do teatro infantil	4,5 OP	4º
Linguaxes audiovisuais e educación artística	4,5 OP	4º
Relixión, cultura e valores	4,5 OP	4º

¹FB: Formación básica.

²OB: Obrigatoria.

³OP: Optativa.

Táboa 2. Grao en Educación Primaria

Materia	ECTS Carácter	Curso
Teoría da educación	6 FB	1º
Psicoloxía do desenvolvemento de 6 a 12 anos	6 FB	1º
Tecnoloxías da información e a comunicación en educación	6 FB	1º
Socioloxía da educación	6 FB	1º
Lingua galega e a súa didáctica	6 OB	1º
Historia da educación	6 FB	1º
Psicoloxía da aprendizaxe en contextos educativos	6 FB	1º
Educación matemática I	6 OB	1º
Deseño, desenvolvemento e avaliación do currículo	6 FB	1º
Lingua castelá e a súa didáctica	6 OB	1º
Organización e avaliación de institucións educativas	6 FB	2º
Orientación, tutoría e calidade	6 FB	2º
Lingua e literatura galega e a súa didáctica	6 OB	2º
Deseño e desenvolvemento curricular da educación física	6 OB	2º
Educación artística e a súa didáctica	6 OB	2º
Educación inclusiva e multicultural	6 FB	2º
Lingua e literatura castelá e a súa didáctica	6 OB	2º
Educación matemática II	6 OB	2º
Didáctica das ciencias sociais I	6 OB	2º
Ensino e aprendizaxe das ciencias da natureza I	6 OB	2º
Ensino e aprendizaxe das ciencias da natureza II	9 OB	3º
Didáctica das ciencias sociais II	9 OB	3º
Didáctica da expresión musical	6 OB	3º
Educación matemática III	6 OB	3º
Xogos motores	4,5 OP-EF ⁴	3º
Expresión corporal e adaptación curriculares	4,5 OP-EF	3º
Dificultades de aprendizaxe	4,5 OP-ES ⁵	3º

Trastornos da lingua oral e escrita	4,5 OP-ES	3º
Literatura infantil e xuvenil e a súa didáctica	4,5 OP-EC ⁶	3º
Resolución de problemas en matemáticas	4,5 OP-EC	3º
Fundamentos da educación física na sociedade actual	6 OB	3º
Didáctica da lingua estranxeira	6 OB	3º
Practicum I	9 OB	3º
Practicum II	36 OB	4º
Educación física para o lecer	4,5 OP-EF	4º
Iniciación deportiva	4,5 OP-EF	4º
Sistemas alternativos de comunicación	4,5 OP-ES	4º
Atención á diversidade: aspectos didácticos e organizativos	4,5 OP-ES	4º
Diagnóstico pedagóxico	4,5 OP-ES	4º
Medio histórico e xeográfico de Galicia e a súa didáctica	4,5 OP-EC	4º
Didáctica da educación para a saúde	4,5 OP-EC	4º
Valores e educación para a igualdade	4,5 OP-EC	4º
Relixión, cultura e valores	4,5 OP	4º
Traballo fin de grao	6 OB	4º

⁴OP-EF: Optativa da Mención de Educación Física.

⁵OP-ES: Optativa da Mención de Educación Especial.

⁶OP-EC: Optativa da Mención de Especialización Curricular.

Táboa 3. Grao en Educación Social

Materia	ECTS Carácter	Curso
Teoría da Educación	6 FB	1º
Deseño e desenvolvemento da acción socioeducativa	6 FB	1º
Psicoloxía do desenvolvemento	6 FB	1º
Psicoloxía social	6 FB	1º
Socioloxía	6 FB	1º
Pedagogía social	6 FB	1º
Xénero, igualdade e educación	6 OB	1º
Educación permanente	6 FB	1º
Tecnoloxías da información e a comunicación social	6 FB	1º
Educación ambiental e cultura da sustentabilidade	6 OB	1º
Historia da educación	6 FB	2º
Organización e xestión de institucións socioeducativas	6 OB	2º

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

Educación multicultural	6 OB	2º
Servizos sociais e benestar	6 OB	2º
Intervención en contextos familiares de risco	6 OB	2º
Educación de menores en desprotección e conflito social	6 OB	2º
Animación e xestión sociocultural	6 OB	2º
Educación de persoas adultas e maiores	6 OB	2º
Métodos de investigación	6 FB	2º
Dinámicas de comunicación e colaboración na acción socioeducativa	6 OB	2º
Orientación ocupacional	6 OB	3º
Acción socioeducativa con minorías e colectivos vulnerables	6 OB	3º
Métodos de avaliación de programas e servizos socioeducativos	6 OB	3º
Psicoxerontoloxía	6 OB	3º
Intervención psicolóxica nas discapacidades	6 OB	3º
Técnicas de recollida e análise da información	6 OB	3º
Practicum I	12 OB	3º
Socioloxía da educación	6 OP	3º
Antropoloxía da educación	6 OP	3º
Recursos e estratexias para a intervención no tempo libre	6 OP	3º
Orientación e políticas de emprego	6 OP	3º
Practicum II	30 OB	4º
Psicoloxía comunitaria	6 OP	4º
Desenvolvemento e prevención de condutas aditivas	6 OP	4º
Cuestións filosóficas do mundo contemporáneo	6 OP	4º
Educación e medios de comunicación social	6 OP	4º
Educación para a paz, resolución de conflitos e cidadanía	6 OP	4º
Avaliación e diagnóstico de necesidades socioeducativas	6 OP	4º
Administración local e acción cultural e educativa	6 OP	4º
Traballo de fin de grao	6 OB	4º

Procedemento de recollida e análise de información

Para achegar o estado da cuestión da formación universitaria e a súa contribución ao encontro entre profesorado e educadoras/es sociais nos graos de Educación Infantil, Primaria e Social, da Universidade da Coruña, desenvolvemos varias accións. En primeiro lugar, contactamos vía correo electrónico con todo o profesorado dos tres títulos solicitando que nos facilitase información sobre contidos, actividades, lecturas, experiencias específicas... que abordasen nas súas materias en relación ao sistema escolar (no caso do Grao en Educación Social) ou ao contexto social (no caso de Educación Infantil e Primaria). En segundo lugar, analizamos as guías docentes das materias dos tres plans de estudo, identificando os resultados de aprendizaxe, contidos e metodoloxías que fixesen referencia a esta relación entre o escolar e o social. Nalgúns casos, contactamos persoalmente co profesorado para afondar en cuestións detectadas. Por último, realizamos un baleirado dos temas abordados nos TFG das tres titulacións desde o primeiro ano en que se impartiron, no curso académico 2012/2013, ata o 2015/2016.

Feito isto, e como froito dunha posta en común dos resultados atopados nas tres titulacións, agrupamos as relacións que se identificaron entre a educación social e a escola nas seguintes dimensións de análise, cuxos resultados pasamos a expor de seguido:

- Materias que abordan coñecementos básicos para comprender o sistema escolar e social.
- Materias que fan unha lectura crítica do sistema escolar e social.
- Materias que traballan sobre o perfil do/a educador/a social na escola.
- Materias que abordan temas transversais que son obxecto de programacións específicas dentro (e fóra) da escola.
- Materias como o Practicum e os TFG, que ofrecen experiencias e temáticas específicas sobre educación social e escola.

Análise e resultados obtidos

1. Materias que abordan coñecementos básicos para comprender o sistema escolar e social

Na primeira dimensión situamos aquelas materias que abordan coñecementos básicos do sistema escolar (no que respecta ao Grao en Educación Social) e a súa imbricación no social máis amplo (para os graos de Educación Infantil e Primaria), destacando fundamentalmente as que afondan no coñecemento das funcións sociais da escola de forma teórica ou a través de experiencias de Aprendizaxe e Servizo (APS).

No Plano de Estudos do *Grao en Educación Social*, apreciamos un claro recoñecemento da importancia do sistema escolar, en tanto que é unha das principais institucións de socialización (xunto coa familia e os medios de comunicación que tamén se abordan en distintas materias). Así, a través das materias que se indican a continuación, achéganse coñecementos básicos para comprender o sistema escolar, a súa historia, as principais correntes pedagóxicas, os paradigmas da educación, os sistemas nacionais, as reformas legais e a súa organización. Constitúen materias básicas de primeiro e segundo curso, salvo Antropoloxía e Socioloxía da Educación que son optativas de terceiro curso:

- *Teoría da educación*, orientada a coñecer as distintas correntes pedagóxicas e analizar prácticas educativas (dunha entidade socioeducativa) á luz das distintas teorías da educación (pedagogía liberal, escola nova, pedagogía libertaria, pedagogía socialista-marxista, da escola comprensiva ao neoliberalismo educativo), o que amosa o feito de que a Educación Social se nutre, como non podía ser doutra forma, das ciencias sociais e humanas, entre elas, da pedagogía escolar.
- *Historia da educación*, centrada no coñecemento dos sistemas educativos nacionais (xénese, estrutura e funcións), o pensamento pedagóxico contemporáneo e as culturas escolares.
- *Socioloxía*: aborda especificamente o concepto de socialización, o proceso e os axentes de socialización. Contidos ampliados nas materias optativas de terceiro, *Socioloxía da educación e Antropoloxía da educación*, nas que se afonda, respectivamente, no coñecemento do sistema educativo dentro do sistema social, identificando e cuestionando as funcións sociais da educación, e na interpretación do feito educativo como específico dos seres humanos.
- *Organización e xestión de institucións socioeducativas*: fundamental para o tema que estamos a tratar, pois permite coñecer o marco legal, a estrutura, os órganos de goberno e coordinación dos centros educativos, así como a súa relación con outras institucións e organizacións socioeducativas. É dicir, afóndase na especificidade dos centros escolares como organizacións, analizando a micropolítica organizativa (poder, ideoloxía, conflito).
- *Educación permanente*, materia imprescindible para situar a educación escolar e social no marco da educación ao longo de toda a vida. Onde tamén se situaría a *Educación de persoas adultas*.

Paralelamente, nos *Graos en Educación Infantil e Primaria*, merecen ser mencionadas:

- *Teoría da educación*, na que se abordan, entre outros contidos, as funcións sociais da escola, as finalidades e principios deontolóxicos da educación, os paradigmas educativos, as relacións estruturais entre educación e sociedade, o dereito á educación e igualdade de oportunidades, a educación ao longo da vida e as cidades educadoras. Nesta materia, ademais, o alumnado diseña proxectos de APS, o que obriga a estudar previamente as características da contorna, os servizos e profesionais da educación que nela interveñen, as necesidades socioeducativas da mesma etc. É dicir, a conectar a escola coa contorna social.
- *Organización e avaliación de institucións educativas*, onde se formula a necesidade de conexión e colaboración entre os diferentes actores da comunidade educativa, e entre eles, o/a educador/A social, no marco da constitución da escola como institución democrática. Abórdase a participación como exercicio de cidadanía.
- *Valores e educación para a igualdade*, materia na que se traballa sobre o activismo, asociacionismo e o papel das ONG, resolución de conflitos, modelos de convivencia a través doutros axentes de socialización: familias, mass-media, TIC, grupos de iguais, tribos urbanas etc.
- *Deseño, Desenvolvemento e Avaliación do currículo*, incide tamén sobre as funcións sociais da escola e afóndase no currículo das escolas democráticas, na cultura da participación como eixo do avance social e a prevención de desigualdades e nos dereitos da infancia como punto de partida para o deseño e o desenvolvemento curricular na Educación Infantil.

En particular, no *Grao en Educación Infantil*, tamén sinalamos as seguintes materias:

- *Deseño, desenvolvemento e avaliación do currículo*: desenvolve unha experiencia de APS en colaboración cunha ONG e outras dúas materias do propio Grao (*Educación Intercultural e Infancia, TV e outras pantallas*). O alumnado de 1º, na materia de *Deseño, desenvolvemento e avaliación do currículo* elabora varias propostas didácticas para traballar un conto sobre multiculturalidade publicado pola ONG; o alumnado de 2º, na materia de *Educación Inclusiva e Multicultural*, colabora revisando e orientando as propostas didácticas iniciais para que non sexan segregadoras; e o alumnado de 4º, de *Infancia, TV e outras pantallas*, complementa a proposta educativa con recursos di-

dáticos dixitais. Todas as propostas resultantes foron doadas á ONG para o seu uso en actividades formativas.

- *Deseño de Proxectos educativos 0-3 anos* enfoca o estudo da escola 0-3 tendo en conta o factor social e familiar de cara a unha igualdade de oportunidades.
- *Deseño de Ambientes de aprendizaxe, materiais e recursos didácticos* aborda o tema das comunidades de aprendizaxe e a importancia da cooperación, da participación e dos propios ambientes de aprendizaxe para o cambio social.
- *Didáctica da Lingua Castelá e Literatura infantil e a súa didáctica*, son materias nas que se traballa o tema da cultura tradicional de transmisión oral a través dos contos, realizando experiencias de APS en colaboración con escolas.

E no *Grao en Educación Primaria* tamén destacamos materias obrigatorias e optativas que desenvolven proxectos de APS permitindo o coñecemento e a conexión co social:

- *Lingua Galega e a súa Didáctica e Lingua Castelá e a súa Didáctica*, realizan propostas de APS nas que se visitan centros de día, xeriátricos e asilos para traballar coa xente de idade ao tempo que prestan un servizo social de acompañamento. Tamén se colabora con ONG's, diversas asociacións e centros educativos cunha alta porcentaxe de exclusión social que traballan con nenos e nenas en idades comprendidas entre os 6 e os 12 anos. O obxectivo cara á materia é traballar a literatura oral e de tradición escrita como ferramenta para a formación do/a futuro/a docente.
- *Educación Matemática I*, realiza dende fai tres cursos académicos, traballos en equipo mediante a metodoloxía de APS colaborando con diferentes asociacións, ONG's, centros de día e escolas con estudantes en risco de exclusión, xestionados en colaboración coa Oficina de Voluntariado da UDC prestando un servizo social ademais de traballar contidos curriculares de Educación Matemática.

Nesta materia tamén se traballan como contidos o papel que pode xogar a Educación Matemática Crítica como ferramenta para axudar a formar cidadáns críticos, para combater o racismo implícito na sociedade, mostrando o exemplo da Educación Bantú para asentar a educación do apartheid (apartaid) en Sudáfrica, e como pode axudar a inclusión analizando proxectos como o de Marcelo Borba de 1991-1995 que impulsou proxectos educativos que implicaban actividades matemáticas cos rapaces e rapazas que tiñan dificultades en ser admitidos nas escolas por vivir nas favelas de Brasil.

- *Educación física para o lecer*, onde se analiza a pedagogía do ocio tendo en conta a animación e a xestión sociocultural.

Materias que fan unha lectura crítica do sistema escolar e social

En segundo lugar, destacamos aquelas materias nas que se abordan coñecementos, destrezas e competencias básicas que permiten tomar conciencia do funcionamento do sistema escolar e actuar en consecuencia desde unha posición crítica.

No *Grao en Educación Social*, tal e como se recolle especificamente nas guías docentes de *Xénero, igualdade e educación* e *Educación de menores en desprotección e conflito social*, interesa agudizar a mirada para detectar elementos culturais e prácticas escolares que puideran ser discriminatorios. Pois a escola, lonxe de ser unha institución obxectiva e neutral, coeducativa e inclusiva, coloca a determinados rapaces e rapazas en situacións vitais de vulnerabilidade. Nestas materias analízase a escola desde o paradigma inclusivo e feminista, indagando no papel desta institución na xénese de desigualdades (pois ofrece oportunidades asimétricas en función da orixe familiar, étnica e socioeconómica), de situacións de desprotección e conflito social, na definición do fracaso escolar, na configuración das identidades xuvenís; identificando os principais sexismos inseridos nas institucións, o papel do xénero na construción do éxito e do fracaso escolar; e reflexionando sobre os efectos das experiencias escolares na transición ao mundo adulto. A finalidade é asegurar a coeducación social como elemento imprescindible dos modelos de educación inclusiva.

No *Graos en Educación Infantil e Primaria*, recóllese esta análise crítica especificamente nas guías docentes das materias *Deseño, desenvolvemento e avaliación do currículo e Tecnoloxías da información e a comunicación en educación*. Na primeira, analízase a potencialidade do currículo na estrutura social: xustiza social nun mundo globalizado, igualdade, as perspectivas sobre o éxito e o fracaso escolar etc. Na segunda, estúdanse as desigualdades sociais e a fenda dixital, o papel liberador ou opresor das TIC's, a sociedade da información etc.

Materias que traballan sobre o perfil do Educador Social na escola

No *Grao en Educación Social* atopamos dúas materias que abordan contidos específicos sobre a incorporación de educadoras e educadores sociais na escola. É o caso de:

- *Pedagogía social*, onde se desenvolve un seminario sobre a institución escolar como ámbito de intervención pedagóxico-social, definindo as funcións dunha educadora ou educador social nos centros

de ensino, desde unha concepción de escola aberta á comunidade, e analizando distintas experiencias, tanto de Galicia, como doutras comunidades autónomas onde se garante a presenza deste perfil no sistema educativo.

- Reiteramos tamén a materia de *Organización e xestión de institucións socioeducativas*, na que, a través da metodoloxía de estudo de caso, se analiza a posible actuación dunha educadora ou educador social, situada institucionalmente fóra do centro escolar, nunha situación de conflito. Así mesmo, abordan outro dos temas específicos onde ten cabida actualmente esta figura nos centros educativos, a convivencia (situación e intervencións para a mellora).
- Cómpre mencionar tamén aquelas materias que aprofundan en coñecementos e competencias fundamentais para o exercicio das funcións específicas da Educación Social en diferentes contextos, tamén no escolar, como é o deseño, desenvolvemento e avaliación de proxectos socioeducativos, a resolución de conflitos, a mediación, o traballo en rede: *Deseño e desenvolvemento da acción socioeducativa; Métodos de avaliación de programas; Avaliación e diagnóstico de necesidades socioeducativas; Dinámicas de comunicación e colaboración na acción socioeducativa; Educación para a paz, resolución de conflitos e cidadanía; Animación e xestión sociocultural*; e tamén *Psicoloxía comunitaria*, pois aborda o tema específico da violencia escolar (perfil de agresor e vítima, outros participantes, consecuencias, prevención).

No caso dos *Graos en Infantil e Primaria* as únicas materias que traballan esta temática son as relacionadas coa atención á diversidade: *Educación Inclusiva e multicultural e Bases didácticas da educación especial inclusiva* en Educación Infantil, e *Atención á diversidade: aspectos didácticos e organizativos* en Educación Primaria.

En todas elas abórdase o traballo do/a profesional da Educación Social na intervención na diversidade funcional, xa que implica a participación de distintos profesionais que traballan tanto co alumnado coma coa familia. Neste sentido, analízanse os equipos profesionais interdisciplinares e interinstitucionais identificando as funcións e as achegas que cada profesional fai ás distintas iniciativas.

Dependendo dos casos, fanse lecturas específicas ou non, que case sempre están enmarcadas no ámbito das experiencias en centros. Empréganse artigos da *Revista Galega de Educación*, de *Aula de Innovación*, actas dos Congressos e Xornadas de Educación Social e Escola que se fixeron dende Nova Escola Galega e o Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. E tamén se organiza algunha actividade para que teñan que entre-

vistar a alumnado das distintas titulacións para que coñezan cales poden ser as achegas das súas respectivas profesións ao traballo colaborativo no ámbito da educación.

Materias que abordan temas transversais que son obxecto de programacións específicas dentro (e fóra) da escola

En cuarto lugar, destacamos as materias que abordan contidos transversais e imprescindibles no marco dunha educación inclusiva e que son obxecto de programacións específicas dentro (e fóra) da escola. Especificamente no *Grao en Educación Social*, destacamos *Xénero, igualdade e educación*; *Educación multicultural*, sobre todo por canto a escola non soubo dar resposta á diversidade, constituíndo a procedencia e a etnia un dos factores con grande incidencia no fracaso escolar. A escola debería practicar a multiculturalidade, o recoñecemento, a existencia, o valor e a autonomía das diferentes culturas e o interculturalismo; *Educación ambiental*, na que ademais se estuda a axenda 21 escolar; *Educación e medios de comunicación social*; *Desenvolvemento e prevención de condutas aditivas*.

No *Grao en Educación Primaria* destacamos materias como:

- *Educación inclusiva e multicultural*, orientada a coñecer a inclusión educativa, o alumnado con discapacidade e o perfil da poboación inmigrante e xitana no contexto educativo próximo.
- *Valores e educación para a igualdade*, trata o concepto de cidadanía e dereitos humanos, políticas de igualdade e dereitos e deberes para unha cidadanía crítica.
- *Teoría da educación*, danse coñecementos miúdos sobre a educación interxeracional, de xeito que se analizan prácticas nas que participan educadoras sociais e outras profesionais en centros de maiores en colaboración con escolas infantís ou centros de primaria, por exemplo.
- *Didáctica da educación para a saúde*, recolle os factores macrosociais e ambientais que inflúen na saúde.
- *Sistemas alternativos de comunicación*, presenta ferramentas para a comunicación e a inclusión de estudantes con necesidades educativas especiais sen fala ou con trastorno severo da fala.

Estas dúas últimas son comúns co *Grao en Educación Infantil*, e como testemuña específica que afecta unicamente a este grao, cabe mencionar a materia de *Didáctica da educación ambiental e para a sustentabilidade*, na cal se analizan e deseñan actividades e materiais de educación ambiental para un desenvolvemento sustentable e para a resolución de problemas concretos do medio, do contexto máis inmediato. Así mesmo, desenvólvense propostas de actuación sostibles.

Materias como o Prácticum e os TFG, que ofrecen experiencias e temáticas específicas sobre educación social e escola

A materia de *Prácticum* contribúe ao encontro entre a escola e a Educación Social mediante dúas vías: a primeira delas afecta ás tres titulacións, pois contamos cun centro educativo que conta coa figura do/a educador/a social dentro do equipo de profesionais, e que acolle todos os anos a alumnado de Educación Infantil, Primaria e Social. A segunda ten que ver co deseño e desenvolvemento anual dunhas Xornadas Formativas de Practicum II para as titulacións. A estadia nos centros de Practicum II de alumnado de cuarto interrómpese durante dous días nos que teñen que asistir ás devanditas xornadas na Facultade para completar a súa formación. Nelas, profesionais en exercicio de diferentes ámbitos presentan a súa experiencia. Na primeira edición (curso 2012-2013) dedicouse o primeiro día á conferencias de común interese para os tres graos. Concretamente houbo dous relatorios:

- “O espazo que habitamos”, onde se presentou o Proxecto Terra¹.
- “Centros escolares e servizos sociais”: mesa redonda onde participaba unha orientadora, unha mestra e unha técnica media de servizos sociais.

A pesar de que a iniciativa non foi ben valorada nese momento por parte do alumnado, nin de que souberon reflectir as aprendizaxes e conexións entre as diferentes profesións nas súas memorias de Practicum II, consideramos que merece a pena retomar a proposta, iso si, insistindo e facendo explícitas a necesaria colaboración entre perfís profesionais, destacando o elemento común que une ás tres titulacións, a Educación.

En canto ao *TFG*, no Grao en Educación Social ofértanse tres temáticas directamente relacionadas co tema que estamos a analizar:

- Educación social e institución escolar. Posibilidades e limitacións para a integración de profesionais da Educación Social no marco do sistema educativo.
- Relación entre os Centros Educativos e os Servizos Sociais dos concellos.
- Encaixe das educadoras e educadoras sociais na estrutura dos centros de secundaria de Galicia.

En canto aos traballos realizados nos catro cursos de implantación dos TFG (de 2012/2013 a 2015/2016), identificamos 28 (de 202, é dicir, un 14%) agrupados baixo as seguintes modalidades:

¹O Proxecto Terra pode consultarse no seguinte enderezo: <http://proxectoterra.coag.es/>

- Seis TFG abordan especificamente o encaixe da Educación Social nos centros de ensino, valorando, e mesmo xustificando, a posibilidade da súa incorporación ao escenario escolar. Un dos traballos aborda desde a modalidade de revisión bibliográfico-documental o tema da Educación Social como profesión e dereito inherentes ao sistema educativo no século XXI.
- Nove TFG reflexionan sobre funcións específicas das/os educadoras/es sociais nos centros de ensino como son a mediación, a mellora da convivencia, o tecido de redes sociais, a prevención do absentismo ou do consumo de drogas, e a conciliación. Recollemos a continuación o título destes traballos: Educador/a Social e mediación escolar. Recursos básicos nos Plans de Convivencia; Educación social e institución escolar: fortalecemento de redes socioeducativas; Encaixe dos educadores sociais nas actuacións sobre absentismo escolar en Galicia; Absentismo e abandono escolar temperá: avaliación e mellora dun proxecto socioeducativo; Non é cousa de un, é algo de todos. Proxecto de prevención contra o absentismo escolar; “Adolescencias reflexionadas”: un proxecto de acción socioeducativa para a prevención do fracaso escolar; O ou a profesional da educación social nos centros educativos: unha proposta de prevención; Inserción dos Educadores e Educadoras Sociais en centros de Secundaria: Plan de acción para conciliar a vida académica e social do alumnado; O encaixe do Educador Social nos Centros de Secundaria de Galicia. O seu papel para Previr o Consumo de Drogas.
- Once TFG deseñan proxectos de información, sensibilización, prevención e intervención no marco da escola, sobre temáticas transversais como a educación para a saúde, a educación cívica, multicultural e intercultural, interxeracional, de xénero, entre outras. Nesta liña atopamos proxectos de prevención das drogodependencias (O papel do educador social nas institucións escolares: proposta educativa de prevención de drogodependencia; Drogas: prevención do seu consumo na adolescencia; Alcol, adolescencia e consumo. A necesidade da súa prevención; Proxecto de Prevención do Consumo de Alcol na Adolescencia; Proxecto de prevención do consumo de drogas na Adolescencia “ Xuntos”); prevención da violencia de xénero (Proposta de intervención social sobre as novas tecnoloxías como ferramenta para a violencia de xénero no noviazgo en adolescentes; Proposta dun programa preventivo de educación emocional na violencia de xénero nas adolescentes da comunidade galega: Non te deixes enganar... TI VALES!; Avanzamos? Actitudes cara a igualda-

de do alumnado participante na Escola Coeducativa do Concello de Oleiros); sensibilización sobre discriminación cultural (Educadores/as sociais nos centros educativos? Tod@s a bordo! Proxecto de sensibilización contra a discriminación cultural con alumnado de orixe magrebí de Arteixo; Aprender é máis. Un mundo de alternativas ao teu alcance. Concienciación e sensibilización sobre a diversidade cultural), un proxecto de prevención sobre o mal uso das TIC (As novas tecnoloxías. El nuevo parque. Programa socioeducativo para a prevención dos malos usos das novas tecnoloxías), e un proxecto de promoción da solidariedade interxeracional (Avellentamento activo e programas interxeracionais: deseño do proxecto socioeducativo “viaxando entre idades”).

- Dous TFG analizan experiencias de educación inclusiva (Educación inclusiva do alumnado con diversidade funcional en España; Un espazo de aprendizaxe vivencial: Investigación dunha experiencia na provincia da Coruña).

No que respecta aos *Graos en Educación Infantil e Primaria*, o 12% (de 312 traballos defendidos desde a implantación dos graos ata o curso 2015-2016) e o 9% (de 231 traballos), respectivamente, abordan temáticas que poñen en relación a escola e a educación social, baixo as seguintes modalidades: propostas educativas para a inclusión (multiculturalidade, diversidade funcional, equidade etc.), temas transversais (educación para o desenvolvemento, solidariedade interxeracional, consumo responsable, educación ambiental, igualdade de xénero), deseño de proxectos en colaboración con outras entidades (ONGs, prisións, hospitais), e promoción do patrimonio cultural nas aulas a través dos contos.

Conclusiones

Despois da análise en profundidade dos títulos de Grao en Educación Infantil, Educación Primaria e Educación Social da Facultade de Ciencias da Educación, da Universidade da Coruña, podemos concluír que existen moitos lugares de encontro entre o sistema escolar e a Educación Social. Destacamos materias que abordan coñecementos básicos para comprender o sistema escolar e social, achegando elementos clave para realizar unha lectura crítica de ambos e a súa incidencia no mantemento e incremento das desigualdades. Así mesmo, puxemos o punto de mira nas materias que desenvolven competencias e contidos transversais imprescindibles para unha educación inclusiva e que mesmo son obxecto de programacións dentro (e fóra) da escola. Finalmente, identificamos materias específicas nas que se traballa sobre o perfil e lugar do/a educador/a social na escola,

facendo referencia ao Prácticum e TFG nas que comprobamos o índice de especialización nestas temáticas.

Aínda así, consideramos imprescindible seguir afondando nesta relación e crear máis oportunidades de intercambio e colaboración entre os tres graos, polo que asumimos os seguintes retos:

- Afondar na conexión da escola coa súa función social e tamén coa función educativa doutras entidades e axentes sociais, pois non ten a exclusiva da responsabilidade na tarefa educativa.
- Transformar a escola nun espazo ecolóxico, nunha comunidade aberta de aprendizaxe, reflexión e acción na que non só interactúan docentes e alumnado; nunha organización que aprende, comprometida cos problemas da vida cotiá.
- Innovar en modos flexibles de traballo conxunto entre a escola e outros axentes sociais e educativos, coas familias, coa comunidade, cos servizos sociais.
- Contribuír á promoción de cidades/contextos educadores ou sistemas formativos integrados.

Esta concepción da escola implica maior Educación Social na mesma, o que non significa, necesariamente a contratación de educadoras e educadores sociais no seu cadro de persoal. En calquera caso, é preciso preguntarse o porqué e para que desta contratación, o como, con quen, e evitar a reprodución de hábitos e desigualdades.

O BINOMIO EDUCACIÓN SOCIAL-ESCOLA NA FACULTADE DE FORMACIÓN DO PROFESORADO (CAMPUS TERRA, USC)

Francisco Xosé Candia Durán,
francisco.candia@usc.es

1. A Facultade de Formación do Profesorado

Igual que aconteceu noutras cidades galegas e de todo o Estado, tamén é a mediados do século XIX cando se crea o centro formativo que se vai responsabilizar da capacitación profesional inicial de mestres e mestras para Lugo e a súa provincia.

Efectivamente, a entidade que actualmente se denomina Facultade de Formación do Profesorado (integrada hai uns 45 anos como un centro máis dentro da estrutura da Universidade de Santiago de Compostela, e que hoxe desenvolve o seu labor inserida dentro do Campus Terra lucense), tivo as súas orixes na Escola Normal de Mestres de Lugo, constituída en 1842, aínda que a súa actividade non se consolidou ata 7 anos máis tarde, e nunhas dependencias anexas ao convento de San Domingos. En definitiva, estamos a referirnos ao centro universitario con maior traxectoria do campus lucense (máis información na web da Facultade: <http://www.usc.es/gl/centros/ffp/profesorado1842.html>).

Desde aquela data, ao longo pois de un século e medio longo, e igual que lles sucedeu a outros centros dedicados á formación do maxisterio, a entidade lucense foi pasando por numerosas vicisitudes: cambios de denominación e de dependencia institucional, traslados de sede (ata chegarmos ao actual edificio da Avenida Ramón Ferreiro), innumerables modificacións de plans de estudos (e mesmo de orientación ideolóxico-pedagóxica), segregación en dous centros (un dedicado á formación de mestres e outro á de mestras) e definitiva fusión no curso 1964-65, orientación máis ou menos profesional (e con maior ou menor dependencia do poder político), etc., pero sempre procurando manter o obxectivo de ofrecer unha formación inicial da maior calidade posible en cada momento histórico para as futuras mestras e mestres da provincia.

Na actualidade, e alén dese obxectivo principal, o centro tamén ofrece diversos servizos de posgraduación e de formación continua para profesionais da educación (no amplo abano de significados do termo, aínda que máis especialmente dirixida a persoas que traballan no eido escolar pre-universitario), á marxe de continuar co seu papel de faro para a cidade en tanto que espazo de extensión universitaria e de difusión cultural.

En termos de alumnado é tamén o centro universitario lucense máis dinámico, pois cubre sobradamente todas as prazas que ofrece nas cinco titulacións que a día de hoxe ten encomendadas: Grao en Mestre ou Mestra de Educación Infantil (e curso ponte correspondente), Grao en Mestre ou Mestra de Educación Primaria (e curso ponte correspondente), Dobre Grao en Mestre ou Mestra de Educación Infantil e en Mestre ou Mestra de Educación Primaria, Máster Universitario en Dirección de Actividades Educativas na Natureza, e Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas.

A pesar das dificultades que a entidade padece (especialmente déficit de persoal e recursos) e das limitacións que impón a propia infraestrutura do antigo edificio que ocupa (inaugurado en 1954, e compartido cun centro de educación infantil e primaria), o rol sociocultural que desenvolve na cidade de Lugo, e especialmente a mellora da calidade da formación que lle vén ofrecendo ao alumnado, fixeron desta institución nos últimos anos un referente no seu eido e no propio Campus Terra, o que lle permite superar os 850 estudantes (curso 2016-17). En todo caso, de entre as cinco Facultades públicas galegas que se dedican á formación do profesorado, segue sendo o centro máis pequeno.

2. O camiño percorrido na relación educación social-escola

Como se avanzou antes, precisamente a propia denominación actual da Facultade permite inferir cal é a súa orientación fundamental: capacitar profesionalmente ao profesorado dos diferentes niveis de ensino do sistema educativo formal pre-universitario, especialmente o das etapas de Educación Infantil e de Educación Primaria.

A diferenza do que lle aconteceu ao Campus de Compostela (e máis tarde tamén ao da Coruña, ao de Ourense, etc.) que desde os anos 70 veu progresivamente incrementada a súa oferta de titulacións directamente relacionadas coas ciencias da educación (complementando así os propios estudos de maxisterio), no caso de Lugo nunca se ofreceron titulacións como Pedagogía ou Educación Social, pois o outro Campus da Universidade cubría adecuadamente a demanda existente.

Esta carencia na oferta formativa en boa medida pode considerarse causante de que a presenza ou o tratamento de temáticas educativo-sociais (en sentido estrito) na actividade ordinaria do centro lucense, fose en realidade case inexistente ata datas relativamente recentes.

Aínda así poderíamos mencionar unha serie de evidencias ou fitos que darían conta, nos últimos anos, precisamente desa progresiva ligazón que

paseniño se vai tecendo nesta Facultade entre a formación inicial de mestres e mestras coa educación social:

- Presenza de numerosas materias nos plans de estudos de mestre ou mestra implementados desde a aprobación da LOXSE en 1990, que inclúen explicitamente contidos relacionados cos vellos temas transversais (educación para a saúde, educación ambiental, educación para a paz, educación en valores, educación para a cidadanía, etc., etc.).
- Posibilidade de escoller a materia optativa Pedagogía Social no plan de estudos da vella diplomatura de Mestre/a de Educación Primaria, que precisamente ofrecía unha panorámica da situación educativo-social e a súa relación cos centros escolares. Mantívose uns 4 anos, ata que desapareceu a titulación. Tamén se estivo a piques de aceptar no mesmo plan de estudos outra materia optativa que se denominaría Educación de persoas adultas.
- Existencia de materias optativas nos actuais plans de estudos de maxisterio que inclúen contidos parcialmente ligados ou vinculados coa educación social, paralelamente ao que acontece nos demais centros galegos de formación de mestres e mestras. Educación en contextos rurais, Xogo infantil, Educación ambiental e a súa didáctica, Educación emocional, Educación en valores e cidadanía, Identidade de xénero e educación, Titoría e orientación educativa, Literatura, lectura e creatividade, O entorno: implicacións didácticas para a aprendizaxe na escola primaria, Titoría para a escola de pais-nais, Xogos populares e xogos regulados en Educación Primaria, Actividades motrices e recreativas na natureza, Educación física inclusiva, A educación dos sentimentos estéticos, etc., son algunhas desas materias que posibilitan a presenza curricular nos nosos graos de mestre/a de contidos de educación social.
- Cursos de especialización dirixidos a posgraduados/as sobre dirección de actividades educativas de tempo libre e sobre actividades educativas na natureza, desenvolvidos nos anos 2000 e 2001 respectivamente.
- Implementación do modelo de aprendizaxe-servizo en varias materias no grao de educación primaria, e ademais con certo éxito social. Esta iniciativa permítelle ao alumnado involucrado aprender sobre certos contidos disciplinares a medida que elaboran materiais didácticos perfectamente practicables e pensados para alumnado específico (por exemplo nenos e nenas que atenden entidades como a ONCE, ou outras).

- Elaboración por parte do alumnado de Traballos de Fin de Grao relacionados con temáticas educativo-sociais, que transcenden o tradicionalmente identificado como “escolar”. Percíbese ao respecto un aumento progresivo cada ano de traballos con esta orientación, sinal inequívoco de que se vai percibindo a necesidade de considerar de maneira integral ambas perspectivas para ofrecer un servizo pedagóxico de calidade e que resolva adecuadamente os problemas cos que cada día se enfrontan mestras e mestres nas aulas.
- Prácticum dos dous graos en centros especiais como o Centro Educativo Santo Anxo da Garda (Rábade), varios centros penitenciarios (Monterroso, Bonxe-Outeiro de Rei, Teixeiro-Curtis, etc.), as escolas hospitalarias do HULA (Lugo) ou do CHUS (Compostela), etc.
- Nómima de contactos institucionais (e en numerosos casos, con convenios oficiais) cos que conta actualmente a Facultade, non só pero especialmente relacionados co máster en dirección de actividades educativas na natureza e co seu Prácticum pre-profesional, con entidades como o Parque Eólico Experimental Sotavento (Xermade), as Granxas-Escola Barreiros (Sarria) ou Garabullos (Cospeito), etc.
- Relación estable coa ONCE-Lugo, coa Asociación de Promoción e Integración Xitana de Lugo, coa antiga Fundación Preescolar na Casa (e actualmente coa Asociación Socio-Educativa Antonio Gandoy), entre outras moitas entidades locais.
- Conferencias na Facultade de diferentes axentes relacionados coa educación social, convidados ano tras ano por iniciativa do profesorado do centro (especialmente por aqueles/as docentes responsables das materias de Prácticum) ou por outras entidades locais: educadoras/es ambientais, educadoras/es en centros de menores, educadoras/es familiares, educadoras/es de servizos sociais, etc.
- Outras actividades diversas de menor transcendencia pero de certo interese educativo-social que se están desenvolvendo na actualidade en diversas fronteas, e animadas por diferentes axentes da Facultade, especialmente nos eidos educativo-ambiental, da educación física, da educación emocional, etc.
- Finalmente, desde o SEPIU (Servizo de Participación e Integración Universitaria da USC) e a coordinación xeral do Prácticum da Facultade, veñen organizándose nos últimos anos unhas xornadas co obxecto de estimular a participación do alumnado dos graos en accións de voluntariado relacionado co apoio escolar e cos tempos de lecer da infancia lucense.

Colaboran diversas organizacións e asociacións de Lugo que traballan a prol da infancia e a adolescencia, e que precisan colaboración do alumnado universitario e, explicitamente, do estudantado da nosa Facultade (futuros mestres e mestras).

Entre as entidades que adoitan participar podemos sinalar á Fundación Juan Soñador (con programas de reforzo educativo para alumnado de educación primaria), o Secretariado Gitano de Lugo (cun programa de apoio e orientación educativa para mozas e mozos xitanos), a Asociación de Promoción e Integración Xitana de Lugo (con varias iniciativas), Cáritas Lugo (con varias iniciativas), Madreselva ONGD (apoio escolar a alumnado de Educación Primaria e Secundaria), a Asociación RAIOLAS Autismo Lugo (actividade con nenas e nenos con síndrome do espectro autista), a Asociación Capaces (actividade con adolescentes con síndrome do espectro autista), a Asociación Down Lugo (con varias iniciativas), a Asociación Bule-Bule (actividade con nenos e nenas con TDAH, trastorno por déficit de atención con/sen hiperactividade), entre outras.

Coa intención de favorecer a implicación e estimular a atención do alumnado nas diversas temáticas presentadas, establécense conexións entre estas e algunhas das materias que se imparten nese momento do curso: Psicoloxía da educación, Dificultades de aprendizaxe e trastornos do desenvolvemento, Escola inclusiva e necesidades educativas especiais, etc. Para isto, o profesorado responsable desas materias preséntalle ao seu alumnado unha serie de datos e aspectos sobre os que deben recoller información que eventualmente a posteriori se traballarían nas aulas.

Por suposto a través de todas estas iniciativas foméntase a participación do noso alumnado na sociedade, na comunidade próxima, pero ademais esa actividade sérvelle para tomar contacto directo parcialmente coa dimensión educativo-social da súa futura profesión, mais tamén coñecer na práctica real o estimable labor que desempeñan as/os educadores sociais que traballan in situ para esas entidades.

3. Deficiencias e desexos: o camiño a percorrer

A pesar de todas as iniciativas arriba sinaladas, o feito de que o centro nunca tivese ofrecido un título oficial universitario (diplomatura, licenciatura, grao, etc.) relacionado directamente coa Educación Social ou coa Pedagogía Social, non facilitou o establecemento dunha relación fluída co mundo educativo-social nin cos seus profesionais, é dicir, non se creou unha “cultura” na Facultade referida á educación social, á marxe de relacións puntuais que algúns docentes podían manter con axentes externos ao

centro e que se tiveron traducido no seu momento en congresos, xornadas, conferencias e outras iniciativas de percorrido limitado.

É por todo isto que, alén das escasas temáticas que son estritamente curriculares (porque forman parte dos contidos das diferentes materias dos plans de estudo que se desenvolven a día de hoxe na Facultade), a presenza no centro do “educativo-social” en sentido estrito podería cualificarse historicamente como baixa, e tampouco actualmente está entre os temas habituais de debate do profesorado e investigadores/as da Facultade a pertinencia da figura do ou da educadora social nos centros escolares.

É dicir, xeralmente non se valora (cabería dicir que ás veces nin se coñece) o papel que a Educación Social podería xogar en procesos de fomento activo da convivencia nos centros, mediación en conflitos, intensificación da relación entre centros e familias e estimulación da participación destas nos asuntos escolares, desenvolvemento de programas que fomenten a autonomía do alumnado ou calquera outra finalidade socio-pedagóxica, traballo orientado á redución do absentismo escolar, seguimento de nenas e nenos convalecentes nos hospitais ou nos domicilios, atención a comportamentos non-sociais ou non-saudables dos menores, traballo socio-emocional co profesorado, intensificación das relacións bidireccionais do centro co seu contorno (comunidade local, institucións, asociacións, voluntariado, etc.) para aumentar así a súa mutua influencia, etc., etc., por citar só algúns dos beneficios potenciais de carácter socio-pedagóxico que implicaría a existencia de educadoras/es sociais nos centros educativos.

En realidade a maioría de docentes da nosa Facultade nin sequera ten habitualmente moi presente o imprescindible papel que, xa na actualidade, están desempeñando ao respecto as e os educadores sociais tamén neste contexto local e provincial, por suposto desde estruturas non escolares senón máis ben extra-escolares ou para-escolares (concellos, asociacións, voluntariado, etc.).

Aínda así, e tal como avanzabamos antes, esta situación pode deberse simplemente ao descoñecemento, e non tanto a unha decisión intencional, pois non hai que esquecer que unha boa parte do profesorado dos graos de maxisterio (a diferenza do das titulacións de Educación Social, Pedagogía, etc.) posúe unha base formativa universitaria inicialmente non pedagóxica senón “disciplinar”, relacionada coas Filoloxías, a Historia, a Medicina, a Matemática, a Bioloxía, etc.; é dicir, este profesorado non vén “de partida” academicamente ligado coa educación social, nin esta forma parte da súa “mochila” de experiencias e coñecementos académicos.

4. Epílogo

En definitiva, o percorrido nesta Facultade de Formación do Profesorado do binomio educación social-escola poderíamos cualificalo, e só nos últimos lustros, unicamente de iniciático, sobre todo por falta de tradición de formación e de discurso no centro relacionados coa educación social.

Desafortunadamente, é obvio que esta escasa relación váiselle transmitindo de maneira involuntaria tamén ao alumnado e, polo tanto, a quen serán mestras e mestras no futuro; é por isto que non sería aventurado afirmar que boa parte do actual colectivo docente en exercicio da provincia de Lugo (que se formou inicialmente neste centro), por descoñecemento da figura da educadora ou educador social e do que pode ofrecer ás escolas, non está minimamente concienciado nin mobilizado para reclamar institucionalmente a presenza (oportuna e pertinente) desta/e profesional dentro dos claustros.

En todo caso pode haber lugar para a esperanza, xa que en absoluto se percibe rexeitamento á implicación do/da educadora social nas escolas, polo que entendemos que sería preciso desenvolver iniciativas pro-activas de difusión ao respecto, tanto nos centros escolares como na propia Facultade.

No caso concreto do centro universitario, e visto que non está prevista e nin sequera se imaxina no horizonte a implantación dun Grao en Educación Social en Lugo, unha medida realista e plausible a tomar de entre outras posibles podería ser a incorporación, nunha futurible modificación dos plans de estudos, dunha materia optativa de perfil educativo-social (tanto no grao en mestra/e de educación infantil como no grao en mestra/e de educación primaria) que afondase precisamente nestas temáticas.

A través de propostas coma esta trataríase pois, en suma, de dimensionar canto antes no seo da cultura da Facultade e dos centros escolares (sobre todo nos da provincia de Lugo, en referencia ao que antes se comentou) a relación entre eses dous universos pedagóxicos (o universo da educación escolar e o universo da educación social), tan próximos entre si a nivel académico, a nivel disciplinar e a nivel práctico (mesmo ligados), pero á vez tamén (e infelizmente, aínda) un tanto distantes desde o punto de vista profesional/organizativo nas escolas desta provincia.

A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN SOCIAL: UNA APUESTA POR LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA ESCUELA

Miquel Castillo Carbonell
mcastillocarb@uoc.edu
Eva Bretones Peregrina
ebretones@uoc.edu

Resumen: La comunicación se centra en la descripción del proceso de diseño de la asignatura Acción Socioeducativa en la escuela desarrollada en los estudios de grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya, así como su implementación en el aula virtual a partir un proceso de evaluación continuada centrado en el análisis de casos.

En esta descripción se abordan tanto sus aspectos iniciales (justificación y relación con la realidad actual de la escuela como un nuevo espacio de intervención de la educación social); como en los de contenidos (conocimiento del sistema escolar, de su estructura, ordenación y organización), haciendo especial hincapié es los aspectos procesales, centrados en las potenciales intervenciones para afrontar las necesidades planteadas.

En todo este itinerario se tiene muy en cuenta tanto la idiosincrasia competencial y funcional de los educadores sociales respecto al resto de profesionales escolares, como la necesidad de complementarse con ellos a partir de estrategias de colaboración y coordinación.

La comunicación también recoge la iniciativa realizada desde la asignatura, de impulsar una investigación sobre la situación actual de los integradores/educadores sociales en Catalunya, especialmente los que se encuentran activos en los centros de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma. La investigación, ahora en fase de diseño y planificación, se despliega en septiembre. Esta investigación se realiza conjuntamente con el Colegios de Educadoras y educadores Sociales de Cataluña.

Palabras clave: Escuela, escolarización Obligatoria, Grado de Educación Social, Acción Socioeducativa, Estudio de casos.

Introducción

Las transformaciones derivadas de los múltiples y complejos procesos sociales de los últimos años, han conferido un creciente protagonismo a la Educación Social como disciplina y metodología en el marco escolar.

Hay es un hecho constatable que las escuelas no pueden atender todas las demandas educativas y formativas que genera una sociedad cada vez más cambiante y plural, apremiada por nuevas necesidades y problemáticas. La formación cada vez depende menos de lo que pasa en el aula y más de los estímulos que provienen de todos los contextos que influyen en el alumnado. En estas circunstancias, el entorno es un agente educativo definitivo que pide la cooperación y la coordinación estrecha de la escuela. Como consecuencia de ello la educación escolar necesita cambiar una perspectiva de etapa curricular propia de un esquema institucional y

finalista, por otra donde la formación y el aprendizaje se producen a lo largo de la vida y en el ámbito de la sociedad y la cultura. Una escuela que se reinventa desde unos objetivos de contenido social, con una metodología participativa, que favorece competencialmente el crecimiento personal, y donde la ciudadanía, la comunidad, la integración y la promoción de la convivencia son determinantes.

Este contexto apela a los educadores sociales. Poder atender los retos y las necesidades sociales y socioeducativas que pide la escuela implica diversificar sus tareas, reinventándose como profesionales. Su papel y funciones toman un nuevo sentido al incorporarse a los centros como miembros activos de la comunidad educativa, involucrándose en aspectos nuevos como el aprendizaje, para transformar las circunstancias que limitan la participación social de las personas.

De este modo, la entrada de los educadores sociales en la escuela constituye una oportunidad para incidir en su transformación. No se trata sólo de atender determinadas problemáticas, cómo de promover en la escuela una sensibilidad diferente y una nueva forma de plantear la acción socioeducativa.

Este marco explica y justifica la asignatura de *Acción socioeducativa en la escuela*. Una asignatura obligatoria (de seis créditos ECTS) del grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya².

Acción socioeducativa en la escuela

Acción socioeducativa en la escuela es una asignatura semestral y se desplegó por primera vez en el curso académico 2011-12. Por ella han pasado más de 1.000 estudiantes del Grado de educación social.

Los contenidos de la asignatura responden al objetivo último de ofrecer a los futuros profesionales de la educación social elementos que permitan conocer, entender e interpretar un potencial espacio de intervención en el sistema escolar. Especialmente teniendo en cuenta el conocimiento de su organización, así como de las implicaciones y retos que ésta plantea.

Con la introducción de esta asignatura se plantean al alumnado diversas perspectivas y centros de interés, que se constituyen en ejes de la asignatura. De esta manera podríamos establecer los siguientes contenidos/objetivos:

² El Grado en Educación social de la UOC, ofrece 49 asignaturas a sus estudiantes. Las diferentes asignaturas propuestas en el plan de estudios han sido organizadas a partir de seis módulos, cada uno de los cuales se estructura en diferentes materias. *Acción socioeducativa en la escuela* forma parte del módulo *Acción socioeducativa* y de la materia *Acción socioeducativa en infancia y adolescencia*

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

1. En primer lugar, una aproximación a la realidad escolar a través del conocimiento tanto de su marco legal, como de los diversos aspectos organizativo y estructurales que la conforman en la actualidad.
2. En segundo lugar, el contacto con las concreciones de esta intervención que ya se están realizando en algunas Autonomías del estado español, teniendo especial cuidado en el trabajo y la profundización de las experiencias de los territorios que han institucionalizado la presencia de educadores sociales en los centros de Secundaria. En ese sentido se contemplan tanto las nuevas funciones y competencias que se les asignan, como su papel de nuevos profesionales en el marco de la comunidad educativa escolar.
3. En tercer lugar, la valoración crítica del proceso de incorporación tanto de las y los integradores sociales en Cataluña, como de los educadores sociales en las diferentes autonomías que han implementado institucionalmente su figura profesional. Esta revisión permitirá, a nuestro parecer, visibilizar la sincronía del proceso, así como sus elementos pendientes, incompletos, mejorables y sus realidades más confusas.
4. Para finalmente, la definición de algunas de las perspectivas de futuro que esperan a las y los profesionales de la educación social en el marco escolar, así como las exigencias que se derivan de estas y que deberían poder asumir las y los profesionales.

La dinámica de la asignatura se plantea desde un itinerario formativo progresivo, pautado por el equipo docente, y estructurado en tres etapas sucesivas que el estudiante debe seguir para poder superar la asignatura.

El primer bloque de actividad que afrontan los estudiantes se centra en el conocimiento en profundidad del ámbito escolar de Primaria y Secundaria, especialmente su estructura, sus recursos, y sus niveles de organización.

A partir del segundo bloque de actividad se introduce la técnica del estudio de casos. El trabajo a partir de casos reales permite al estudiante tanto la identificación de las posibles necesidades que plantean los nuevos contextos escolares, como el poder plantear una posible justificación de la educación social en la escuela.

En la segunda actividad, además de exponer los casos a elegir por el estudiante, se realiza el diagnóstico de necesidades, se plantean posibles intervenciones desde la educación social, permitiendo una aproximación a las funciones, las coordinaciones, y competencias más significativas que realiza el educador social en contextos escolares.

La tercera actividad pone al estudiante en la tesitura de valorar los límites y dificultades de su intervención en el contexto del caso escogido,

vinculándolo con las reflexiones de carácter más general que se han realizado sobre el proceso de incorporación de los educadores sociales en la escuela.

Los procesos de evaluación se realizan a partir de un *feed back* con los alumnos tomando como referencia un posible solucionario de los casos planteados. En los espacios de debate y en el fórum virtual de la asignatura, se resuelven las dudas que, durante el proceso de elaboración de cada actividad, se pueden plantear por parte de los alumnos.

Retos de futuro: una propuesta de investigación sobre la realidad de los integradores/educadores sociales en Catalunya.

La incorporación de las educadoras y los educadores sociales en las escuelas, si bien es reciente en el tiempo, está llena de matices. Y en parte es así, porque cada comunidad autónoma ha establecido prioridades políticas (sociales y educativas) diferentes, generando una compleja y diversa red de experiencias. También porque las realidades y contextos de los centros, así como sus necesidades, son muy diversos.

En el caso de Catalunya, ninguna disposición legal prevé la incorporación institucional y plena de las educadoras y los educadores sociales en los centros educativos de carácter público. Esto explica, en parte, porque la presencia de los educadores sociales en los centros educativos se limita a espacios educativos y escolares muy específicos, vinculados a la atención a la diversidad.

Nos referimos a su presencia puntual en las Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USEE); a la dinamización de las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), no dependiente de la administración autonómica; y a las escuelas de educación especial. También nos encontramos con centros de Primaria y Secundaria que, por iniciativa propia o gracias a una financiación extraordinaria del departamento de Educación (Planes de Calidad), o directamente por una ayuda directa del AMPA, de la administración local, o de alguna Fundación, han hecho la opción de incorporar un educador social en su plantilla.

Además, la Ley de presupuestos de la Generalidad de Cataluña, para 2015 preveía la contratación de 92 profesionales nuevos de la integración social, para toda Cataluña para atender demandas muy concretas en centros de Primaria y Secundaria. Escuelas que, por su especial situación de necesidad y dificultad social, pueden justificar su presencia.

Sin embargo, la realidad particular de estas experiencias es poco visible y conocida no sólo por los educadores sociales y los equipos docentes que no forman parte de estos procesos, también entre los que sí participan. Por

ello, hemos iniciado una investigación, en colaboración con el CEESC, con la finalidad de recopilar y sistematizar toda la información disponible sobre las diferentes experiencias que las educadoras y los educadores sociales están realizando en los centros de primaria y secundaria de Cataluña.

Este proceso de recogida y sistematización de información busca, por un lado, poder disponer de un estado de la cuestión de la realidad y la situación de los educadores sociales en los centros escolares de Cataluña. Y, por otro, identificar al tiempo que valorar las posibilidades y la idiosincrasia de las aportaciones de estos profesionales en el sistema escolar, especialmente en cuanto a las vertientes organizativas, pedagógicas y de planteamiento de la intervención.

Las categorías finales que se analizarán en la sistematización de las informaciones y conformarán las conclusiones de la investigación se centrarán especialmente en:

La compilación de datos de carácter general sobre los actuales perfiles profesionales de educación social en los centros escolares.

La descripción de las diversas ubicaciones del profesional de la educación social dentro de la organización del centro. Tanto por el que hace aspectos de vinculación de departamento, como de aceptación e integración dentro del claustro, como de participación en los órganos de gestión docente.

Las funciones que desarrolla, teniendo en cuenta los ámbitos (convivencia, absentismo, atenciones individualizadas, familias...), el encargo recibido (las funciones pueden variar de centro a centro) y las dedicaciones horarias.

Las aportaciones específicas como profesionales de la educación social en el centro escolar. En este sentido habría que distinguirlas de las que pueden hacer los integradores sociales, es decir valorar qué aportan de más los educadores sociales.

Las competencias específicas y originales que desarrollan para asumir las funciones y realizar las aportaciones mencionadas. En este sentido habría que distinguirlas de las que pueden hacer los integradores sociales, es decir valorar qué aportan de más los educadores sociales.

Las limitaciones derivadas del encargo y del marco de actuación, así como el grado de satisfacción y aspectos positivos de su trabajo, vinculados con la formulación de propuestas de mejora o nuevos horizontes donde plantear la incorporación de los profesionales de la educación social a los centros escolares.

Finalmente, y en el marco de la investigación descrita, la asignatura de Final de Grado ofrece a los estudiantes interesados en la temática, participar de la misma a partir de sus propios trabajos de final de grado.

Referencias bibliográficas:

Barranco, R.; Díaz, M.; Fernández, E. (2012): *El educador social en la educación secundaria*. Valencia. España: Nau Llibres.

Cabrera Sanz, J. (2004). La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria. Un nuevo ámbito de intervención. *I Jornadas Universitarias Judetedu: competencias socio profesionales de las titulaciones de educación*. UNED, Madrid, 29 y 30 de octubre.

Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela; limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 133 – 151.

Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B. (2012): *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona, España: UOC.

Castillo, M., (2012): “La intervención de los educadores y educadores sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro”. *Revista Educació Social, Revista d'intervenció socioeducativa*. 51. 133-151.

Castillo, M. (2013): “La aportación de los educadores y educadores sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades”. *Revista de Educación Social, RES. Consejo General de Colegios de Educadores y Educadores Sociales*

Castillo, M.; Bretones, E. (2015): *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona. España: UOC.

Castillo, M. (2015): L'Educació social en el context de l'Educació formals *Quaderns d'Educació Social*. 17. 106-113.

Galán, D.; Castillo, M. (2008): “El paper dels educadors socials en els centres de secundària: una proposta per al debat”. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 38, 121-133.

Gimeno Montoro, S. (2009): “La figura del educador social en centros de educación primaria, en el ámbito de la animación sociocultural”. *Quaderns animació* 10. 1-11.

Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso. Revista de educación*, 27, 77-93.

Longás, J. (2000): “Educació Social i escola, nous àmbits d'intervenció”. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 15, 101-106.

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, 1-16.

Merino, R. (2013). La educación social en la escuela / la escuela en la educación social. *RES Revista de educación social*, 16.

Molina, J.G.; Blázquez, A. (2006): “L’educador social en l’educació Secundària”. *Educació Social. Revista d’intervenció socioeducativa*. 32, 39-59.

Ortega Esteban, J. (2005): “Pedagogía social y pedagogía escolar. La Educación social en la escuela”. *Revista de Educación*, núm. 336, 111-127

Ortega Esteban, J. y Mohedano Sánchez, J. (2011), “Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura)” en: SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social), II Jornada monográfica “Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada de futuro.” Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, 2011. 341- 369.

Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 87-110.

Sánchez Martínez, J.J. (2008). Servicios a la comunidad: un referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en la escuela. *Bordón*, 60, 41-50.

Vallés, J. (2014). Metodología y principales aportaciones de la tesis “Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España. *Revista de Educación Social (RES)*, 18. Disponible en: http://www.eduso.net/res/pdf/18/e4e11_res_18.pdf

LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS/AS EDUCADORES/AS SOCIALES: COMUNIDADES DE GALICIA Y EXTREMADURA

María Dapía Conde

ddapia@uvigo.es

M^a Reyes Fernández González

Universidad de Vigo

Facultad Ciencias Educación. Campus de Ourense

Resumen: Uno de los ámbitos de trabajo de los y las educadores sociales actualmente se inscribe en la escuela. Hemos constatado su incorporación a los equipos escolares en diferentes comunidades autónomas. Nos hemos planteado como objetivos: analizar la formación inicial que reciben los/as educadores/as sociales; y, comparar si esta formación responde a las exigencias de las convocatorias públicas realizadas para el ámbito escolar en dos comunidades con tradiciones de incorporación diferentes –Extremadura y Galicia–. Tras el análisis de los planes de estudio, los resultados indican que no se constatan grandes diferencias en la formación inicial recibida. En la universidad extremeña, no aparece ninguna materia en cuya denominación literalmente figure «sistema educativo» o «escuela». De las gallegas, en dos de ellas, Universidad de Santiago y Universidad de Vigo, se identifican sendas materias, de carácter obligatorio y con una carga de 6 créditos. Asimismo, «cierta» formación necesaria para el ejercicio profesional de los/as educadores/as sociales en el ámbito escolar es trabajada transversalmente en otras materias, como por ejemplo, las relativas a dinamización comunitaria, educación para la paz y resolución de conflictos. Para el estudio de si la formación recibida responde a las exigencias de las convocatorias públicas, tomamos como marco las Instrucciones que para Extremadura establecen las funciones y ámbitos de actuación de los/as educadores/as sociales en centros de educación secundaria, y la última orden publicada convocando las pruebas selectivas para ocupar estas plazas. Podemos concluir que debido a que las funciones se corresponden con las señaladas por ASEDES, no es de extrañar que la formación, tanto en las universidades gallegas como en la extremeña, responda a las exigencias señaladas: intervención ante comportamientos problemáticos (conflictivos, violencia, absentismo), papel mediador tanto en el centro escolar como con el entorno familiar, referente para el equipo docente en lo que se refiere al conocimiento y análisis de los contextos sociales, la atención por la salud del alumnado, la preocupación por las minorías y estudiantes de origen inmigrante...

Un nuevo concepto de Educación Social. Nuevos ámbitos de intervención

Tal y como afirma Merino (2013), “en la tradición conceptual de la pedagogía había una distinción clara entre educación formal y educación no formal” (p.2). La escuela pertenecía a la primera y la educación social se centraba en la segunda. No obstante, esta distinción es una conceptualización esencialista o estática, que no tiene en cuenta el contexto sociohistórico y lo dinámico del hecho educativo.

Por lo que no es de extrañar, que si bien ya desde hace algunas décadas se lleva cuestionando el reduccionismo de identificar a la Educación Social con la educación no formal (Trilla, 1996; Petrus, 2000), no ha sido hasta más recientemente cuando han aumentado las voces en este sentido, tanto desde la universidad como desde el colectivo profesional, pudiendo resumir sus argumentos en los siguientes ejemplos:

- desde la academia, en la idea expuesta por Ortega (2005), defendiendo que en general, toda educación es o debe ser social, ya que, supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás que acontece y se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que “no se da, pues, única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela. Y es en el continuum de la «educación a lo largo de la vida» donde se inserta la educación social” (p. 114); o,
- desde los y las profesionales de la Educación Social, en la conceptualización aportada por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007)³, que definen la Educación Social como un derecho de la ciudadanía, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que posibilitan el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, así como la promoción cultural y social para ampliar las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

Ante esta nueva realidad, las definiciones más recientes de Educación Social reflejan su dinamismo y su capacidad para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales. Según Molina y Blázquez (2015), la Educación Social “atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a las personas de los recursos pertinentes para resolver los desafíos y retos del momento histórico y el marco social en el que viven” (p. 44), y definen a los educadores y educadoras sociales como unos profesionales que median entre las exigencias del espacio social y las personas que habitan en él, al propiciar el conocimiento de los saberes y herramientas que toda persona necesita para vivir en esta sociedad global y local. Por lo que, no sólo deben conocer los recursos y servicios que lo social ofrece a su

³ ASEDES es la ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL, íntimamente vinculada al Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). El Consejo General de Colegios oficiales de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales es una corporación de derecho público que está integrada por todos los colegios de Educadoras y Educadores existentes en el Estado Español, siendo el representante conjunto de los mismos en el ámbito estatal e internacional. La creación del Consejo se impulsó a instancia de ASEDES, y fue creado por la Ley 41/2006.

ciudadanía, sino que deben “saber acompañar, orientar y, sobre todo, enseñar a las personas a utilizar, disfrutar y hacer suyos esos bienes culturales y los recursos que el marco social les posibilita” (p. 44).

Con este marco teórico, los ámbitos específicos de intervención de la Educación Social, aquellos profesional y académicamente reconocidos y consolidados –Educación de Personas Adultas, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio, y la Educación Especializada–, se han visto complementados con otros ámbitos emergentes que, si bien es cierto no todos presentan un nivel de acuerdo tan significativo dentro de las comunidades académicas y profesionales, ocupan profesionales de la Educación Social. Y son, por ejemplo, los deportes como instrumento de socialización, la inteligencia emocional, la educación ambiental, la educación intercultural, la mediación (social, familiar, intercultural), acogida y adopción, mujeres (promoción y maltrato), el municipio y el movimiento asociativo, las TICs y los medios audiovisuales de comunicación con repercusiones en los procesos de socialización o la inclusión de la Educación Social dentro del marco escolar y de los Servicios Sociales (Chozas, 2003, Froufe Quintas, 1997; Gómez Serra, 2003; Longás Mayayo, 2000; March y Orte, 2002; Pérez Alonso-Geta, 2003; Senent, 2003; Parcerisa, 2008).

En el caso del último ámbito emergente destacado –la escuela–, su relevancia se ve refrendada por los propios fines de la educación, señalados en el artículo 2 de la actual ley de educación vigente en España (LOMCE, 2013), ya que, según Ortega (2014) y López (2013), las funciones y fines de la escolarización coinciden en general con los fines generales atribuibles a la Educación Social:

Lo que pasa es que en relación con la escuela se ha especificado e insistido en la difusión del conocimiento y en la búsqueda de la «apropiación de la cultura» por parte de los sujetos; especialización y prioridad que se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, desarrollo de la personalidad o identidad de los sujetos, hasta casi anular la identidad de los sujetos (Ortega, 2014, p. 14).

Pero, no sólo la contribución que puede hacer la Educación Social al cumplimiento de estos fines justifica la necesidad de incluir a los educadores y educadoras sociales como profesionales de plantilla de los centros escolares, sino que las cada vez más desmesuradas exigencias de los currículos, el número, la complejidad y diversidad de los y las estudiantes, las altas tasas de absentismo y abandono escolar prematuro, la aparición de dificultades de convivencia y la disminución de la disponibilidad de las familias para la educación de sus hijos e hijas, obligan a una acción colaboradora

y complementaria de estos y estas profesionales junto con el profesorado (Castillo, 2012; Hernández y Sancho, 2004; Parcerisa, 2008). Asimismo, la ubicación de los centros escolares en contextos donde existen múltiples recursos que pueden ser aprovechados en beneficio de la comunidad educativa, es otra variable que apoya la idea de que hay que establecer redes de apoyo entre todos los colectivos que, de forma directa o indirecta, están relacionados con la educación (López, 2013).

En el año 2004, los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales hicieron público un documento titulado *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares* (ASEDES, 2004). Este documento respondía a una realidad: en diversas zonas de España se empezaba a introducir este profesional en escuelas e institutos de educación secundaria. Todas las razones señaladas anteriormente explican la elaboración de este documento.

Una aproximación al estado de la cuestión

Inicialmente (y en la actualidad se mantiene), la entrada de los y las profesionales de la Educación Social en el ámbito escolar se concretaba en ser docente en educación secundaria. De forma más específica, los/as titulados en Educación Social, diplomatura o grado, pueden acceder a los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y los de Formación Profesional; en el primero se integran las especialidades de “Formación y Orientación Laboral” y de “Intervención Sociocomunitaria” y en cuanto al Cuerpo de Profesores de Formación Profesional, las especialidades son las que pertenecen a la familia profesional de «Servicios socioculturales y a la comunidad». Otra posibilidad, era como educador/animador/monitor(a) en las actividades extraescolares que se desarrollaban en los centros escolares, por iniciativa del propio centro, de las AMPAs o incluso desde los ayuntamientos. Son opciones claramente desiguales; en la primera se trata de plazas a las que se accede a través de la Oferta de Empleo Público, de carácter más estable, a tiempo completo y con reconocimiento acorde a su titulación universitaria. La segunda opción vendría definida, generalmente, por unos parámetros diferentes: el tipo de contrato (si existe) tiene carácter eventual, a tiempo parcial y, con frecuencia, sin reconocimiento laboral ni económico acorde a su titulación universitaria.

Actualmente, y sumándose a las anteriores posibilidades, existen en las Comunidades Autónomas otros modelos de acción en lo que respecta al trabajo de los educadores y educadoras sociales en centros escolares. López (2013) destaca los siguientes:

- Educadores y educadoras sociales adscritos a los centros escolares de forma institucional. Sería el modelo seguido por las CCAA de Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha, en el que este/a profesional forma parte de los equipos de los centros escolares, prioritariamente de secundaria, aunque también en centros de infantil y primaria, cuando las circunstancias de la población así lo requieren.
- Educadores y educadoras sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales. En otras CC.AA., como Baleares, Euskadi, Galicia y Madrid, las funciones respecto a la escuela las realizan frecuentemente en coordinación con los equipos directivos de los centros educativos mediante proyectos diseñados *ad hoc*.
- Proyectos concretos liderados por educadores y educadoras sociales en los centros escolares. En el resto de CC.AA. se ha optado por este modelo en el que los Ayuntamientos en convenio con los gobiernos autonómicos o bien directamente, elaboran proyectos de intervención en los centros escolares, coordinados por educadores y educadoras sociales.

A continuación, explicaremos alguna de estas situaciones. En primer lugar, nos detendremos en las experiencias en las que la figura del educador o educadora social está integrada de una forma institucional en la escuela.

El proceso que institucionaliza la figura del educador y de la educadora social en los centros escolares se inició en año 2002, cuando las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Extremadura incluyeron a estos titulados y tituladas universitarias entre el personal de sus centros educativos.

Una Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha por la que se desarrollan medidas previstas en el Plan de Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria, estableció que debía dotarse a los centros, que lo justificasen suficientemente por la problemática de convivencia, de un educador o educadora social para que desarrollara tareas de mediación y control en colaboración con las familias y con otras instituciones. Asimismo, debería desarrollar medidas para asegurar la asistencia regular del alumnado a las clases, actuando en aquellas situaciones de alto riesgo con acciones positivas de control y prevención del absentismo escolar. Este profesional intervendría bajo la dependencia del equipo directivo y en coordinación con los/as tutores/as y el equipo de orientación, situándose en el departamento de este último equipo. Su incorporación efectiva “se producirá a principios del año 2003” (Galán, Castillo y Pellisa, 2012, p. 14), con la contratación de 22 educadores/as sociales en algunos centros de educación secundaria (Galán y Castillo, 2008, p.122).

A fecha 6 de junio de 2013, “únicamente se encuentra la figura del/a Educador/a Social en 40 IES de un total de 227 que existen en toda la región” (CGCEES, 2015, p. 20).

El mismo año, el 25 de octubre, unas Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros de la Junta de Extremadura, establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores y educadoras sociales en centros de educación secundaria de la red pública. Su introducción se justifica en la constatación de que dichos centros presentan una realidad cada vez más compleja, y las situaciones problemáticas que en ellos pueden darse necesitan de personas que las conozcan en profundidad y que por su formación específica puedan ayudar a prevenirlas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa. El/la educador/a social trabajará bajo las instrucciones directas del equipo directivo, especialmente con la dirección de estudios, coordinará su labor con los/as tutores/as y otros docentes, y compartirá funciones con el departamento de orientación y con el departamento de actividades complementarias y extraescolares (Galán, 2008). Su incorporación a los centros educativos se produjo entre septiembre y octubre de 2002, y “supuso contratar a 118 Educadores Sociales diplomados” (Galán y Castillo, 2008, p. 121), un educador o educadora social por cada instituto de educación secundaria. Inicialmente fueron considerados personal de administración y servicios, hasta que con la promulgación de la Ley 4/2011 de 7 de marzo, de educación de Extremadura, pasaron a ser agentes educativos no docentes.

Por su parte, en Andalucía no fue hasta la entrada en vigor del Decreto 19/2007 de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, cuando se introdujo la figura profesional del educador y de la educadora social con categoría de funcionario adscrita a los equipos de orientación educativa que atiendan a alumnado que presente una especial problemática de convivencia escolar. No obstante, la incorporación de la figura profesional del educador y educadora social en los centros educativos en esta comunidad autónoma ya se había producido anteriormente por Resolución de 16 de octubre de 2006, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. Sin embargo, y como consecuencia de la entrada en vigor de la Ley 17/2007, de educación de Andalucía, no será hasta septiembre de 2010 que se dictarán las Instrucciones que regulan la intervención del/a educador/a social en el ámbito escolar, y a diferencia de las anteriores comunidades autónomas en ellas se detalla la incorporación de estos y éstas profesionales no sólo en el departamento

de orientación de secundaria, sino también en los equipos de orientación educativa, en el caso de la educación infantil y primaria. No obstante, actualmente sólo están incorporados efectivamente en los equipos. Según datos de CGCEES (2015), en el curso 2014/15, la plantilla de los 150 equipos que componen la red “ha sido de 695 orientadoras/es, 147 maestras/os de audición y lenguaje, 50 maestras/os de E.O.E. (educación compensatoria), 130 médicas/os y 59 Educadoras/es” (p. 22).

Como se ha podido observar, la incorporación de la figura profesional del educador y educadora social a los centros educativos en estos territorios se ha realizado siguiendo modelos sustancialmente diferentes en su formato de incorporación y en el número de profesionales integrados: un/a personal educativo no docente en todos los centros de secundaria en Extremadura, un/a funcionario/a en los departamentos de orientación en institutos de educación secundaria con problemas de convivencia en Castilla-La Mancha; y, un/a miembro en estos departamentos en secundaria o en los equipos de orientación educativa en infantil y primaria, también en centros con dificultades en su convivencia, en Andalucía. Siendo relevante el caso de esta última comunidad, ya que finalmente sólo ha incorporado profesionales de la Educación Social a los Equipos de Orientación Educativa. Sus principales peculiaridades se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1. Realidad del educador y educadora social en las CC.AA. de Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía.

CC.AA	NIVELES EDUCATIVOS	CARACTERÍSTICAS CENTROS	FUNCIONES PRINCIPALES (Galán, Castillo y Pellisa, 2012)
CASTILLA-LA MANCHA	Secundaria (Departamentos de Orientación)	Centros con alumnado con especial problemática de convivencia escolar	Convivencia, tutoría y familia
EXTREMADURA	Secundaria (Departamentos de Orientación)	Ninguna	Educación integral
ANDALUCIA	Infantil y Primaria (Equipos de Orientación Educativa)	Centros con alumnado con especial problemática de convivencia escolar	Mediación escolar

Fuente. Elaboración propia a partir de los documentos legales que regulan la incorporación de estos profesionales.

En segundo lugar, además de educadores y educadoras sociales adscritos a centros, opción adoptada en las comunidades descritas, existen otras alternativas. Nos detendremos en el caso de Galicia por ser una Comunidad Autónoma en la que no está incorporada formalmente la figura profesional del educador o educadora social en la escuela; y, porque se ha tomado como referente para este estudio comparativo.

En primer lugar en la comunidad gallega, además de las dos opciones que con carácter común se han establecido al inicio de este apartado, están presentes otras alternativas que permitirían contar con una presencia directa de educadores y educadoras sociales en los centros de secundaria. Una de esas posibilidades la constituyen los Equipos de Orientación Específicos (EOEs). La normativa que los regula (Decreto 120/1998) en el artículo 5, establece su composición:

- a) Un funcionario de carrera del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, de la especialidad de psicología y pedagogía, con la titulación de psicología o psicopedagogía.
- b) Un funcionario de carrera del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, de la especialidad de psicología y pedagogía, con la titulación de pedagogía o psicopedagogía.
- c) Un funcionario de carrera del cuerpo de maestros, especialista en audición y lenguaje.
- d) Un trabajador social y/o educador social” (el subrayado es nuestro).

A pesar de este reconocimiento legal, la práctica revela que en ninguno de los EOEs existentes en la actualidad en Galicia (uno por provincia), se cubrió la plaza con algún/a educador/a social. Según datos de la administración, de fecha 21-10-2015, en dos están cubiertas con trabajadores/as sociales y en los otros dos están vacantes, no existiendo convocatoria para cubrir esas figuras desde hace bastantes años. Asimismo, llama la atención, que en los documentos de trabajo de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, cuando habla de las especialidades de los Equipos de Orientación Específico, se mencione la de Trabajo Social, desapareciendo de la misma Educación Social (ver Tabla 2).

Tabla 2. Especialidades EOE

Audición y Lenguaje
Discapacidades Motoras
Discapacidades Sensoriales
Orientación Vocacional y Profesional
Sobredotación Intelectual

Trabajo Social

Trastornos de Conducta

Trastornos Generalizados del Desarrollo

Fuente: Consellería de Educación, <http://www.edu.xunta.gal/portal/node/3774>

Así mismo, cuando Galicia asume las competencias en servicios sociales e incorpora a los educadores y educadoras sociales a sus equipos multidisciplinares de trabajo, se desarrolla otra de las posibilidades de incorporación de la Educación social al ámbito escolar: el diseño *ad hoc* de proyectos.

Según el CGCEES (2015), en Galicia actualmente se está realizando un trabajo en contacto directo con las escuelas y los institutos de secundaria, a través de los Servicios Sociales Comunitarios. El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia tiene constituido un grupo de trabajo – aBeira- en el que educadores/as sociales, que forman parte de los ayuntamientos y realizan programas de prevención e intervención en las escuelas e institutos de sus municipios, intercambian sus experiencias. Su trabajo está orientado a la lucha contra el absentismo escolar, prevención de conflictos, educación afectivo-sexual, etc. A continuación describimos brevemente algunos ejemplos de estos programas (ver Tabla 3).

Para quienes deseen conocer experiencias que se están llevando a cabo en otras zonas de España, recomendamos la consulta de los siguientes textos: Arrikaberri y cols. (2013), ASEDES (2004), Castillo y Bretones (2014), Galán, Castillo y Pellissa (2012), CGCEES (2015) y Parcerisa (2008).

En resumen, y sumándonos a lo afirmado por Castillo (2012), la incorporación de la Educación Social a la escuela se ha producido de forma dispar en España, tanto si tenemos en cuenta los aspectos contractuales, como la propuesta y el desarrollo normativo de sus funciones previstas en cada comunidad autónoma. En muchos casos se ha reducido a experiencias territoriales o a determinados centros con especiales necesidades. Pero, por otro lado, todas estas variadas experiencias implementadas en diversas escuelas significan las posibilidades que se le abren a la Educación Social para apoyar a la comunidad escolar a afrontar las necesidades derivadas de las nuevas problemáticas a las que se enfrenta y ante las cuales dispone de pocos recursos (Ortega, 2000; Pérez Alonso, 2010).

Tabla 3. Programas realizados en centros de secundaria en Galicia por educadores/as sociales

DENOMINACIÓN PROGRAMAS	DEPENDENCIA INSTITUCIONAL	FINALIDADES	COLECTIVOS DESTINATARIOS / ÁMBITOS
<i>Programa Dorna: Embárcate Na Saúde</i>	Asociación Antidroga Abondou en colaboración con el Ayuntamiento de Camariñas. Ejecutado por XENEME Intervención Social.	<ul style="list-style-type: none"> - Adopción de estilos de vida conscientes y saludables. - Promoción de la participación social como actitud crítica y de mejora del sistema comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolar: IES Pedra da Agua (Ponte do Porto). - Extraescolar: tiempo libre del alumnado. - Familias.
<i>De bo rolo: programa de habilidades para la vida</i>	Ayuntamiento de Santiago de Compostela.	Prevención de conflictos. (incluido el consumo de sustancias tóxicas). Proyectos: <ul style="list-style-type: none"> - habilidades sociales, - coeducación y convivencia, y - convivencia democrática en el tiempo de recreo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolar: IES del ayuntamiento. - Extraescolar: tiempo libre del alumnado.
<i>Proyecto de intervención socioeducativa en los institutos del barrio de Labañou</i>	Servicios sociales del ayuntamiento de A Coruña.	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar los/as graduados/as en ESO, - mejorar el rendimiento del alumnado, - mejorar la autoconfianza de los equipos docentes, - aumentar el apoyo a los equipos docentes, - mejorar la convivencia en los centros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolar: IES del barrio.
<i>Programa Conecta-Aleida</i>	Instituto Galego de Xestión para o Terceiro Sector – Igaxes 3 – en colaboración con los municipios de Santiago de Compostela, Ames, Oroso y Poio.	Prevención del fracaso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Escolar. IES de los ayuntamientos. Actividades grupales e intervenciones individuales. - Extraescolar: en su Escuela de Vida, un centro de día, trabajan con los y las estudiantes que tienen problemas especiales de adaptación escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de López (2013), Molina, Hermida, Piñeiro y Parajó (2004) y http://www.igaxes.org/?page_id=883&lang=es

Estudio comparativo de los planes de estudio de grado en Educación Social de las universidades gallegas y extremeña

Este bloque de análisis se enmarca en el ámbito de la formación universitaria de los graduados y graduadas en Educación Social. Nos detendremos en analizar qué formación inicial reciben relativa a la educación social en la escuela, qué tendencias están marcando su trayectoria, a partir del análisis de los planes de estudio conducentes a la obtención del título

de «Grado en Educación Social» en las tres universidades gallegas y de la universidad extremeña. En relación con la formación postgrado, hemos de decir que no identificamos ningún máster que abordara directamente este ámbito de intervención.

Para ello hemos elegido los planes formativos de cuatro universidades españolas. Se trata de una muestra intencionada en las universidades elegidas. Por una parte, hemos atendido a nuestra realidad más inmediata (Galicia), incluyendo las tres universidades que ofertan Educación Social; y, por otra parte, hemos elegido otra comunidad, Extremadura, con una dilatada experiencia en la incorporación de los educadores sociales en la escuela, concretamente en los centros de secundaria, desde el año 2002. Para cada una de las universidades seleccionadas se han examinado las Memorias de Grado, así como los planes de estudio de Grado vigentes publicados en el BOE.

La metodología seguida responde a un análisis de contenido de: (a) las competencias recogidas en las memorias de grado; y, (b) de las materias existentes en los Grados en Educación Social de las cuatro universidades, buscando su vinculación con el perfil profesional de la educación social en la escuela.

Análisis de competencias

Uno de los cambios que produjo la adaptación del sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior, tuvo que ver con las competencias –generales, transversales y específicas–, entendidas como capacidades y destrezas vinculadas con la profesión que deben alcanzar los y las estudiantes una vez finalicen los estudios (en este caso, el Grado en Educación Social).

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo. Dichas competencias incorporan distintas dimensiones: recogen elementos orientados a «saber» (conocimientos), a «saber hacer» (destrezas, procedimientos o habilidades) y «saber ser» (actitudes y valores); pudiendo, por tanto, observarse cierto paralelismo con los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (1996).

Si las competencias, son los resultados esperados una vez finalicen los y las estudiantes su titulación, nos ha parecido de interés partir de su estudio. Para empezar este análisis procederemos a la revisión de competencias

relacionadas con la escuela que figuran en el Libro Blanco «Título de Grado en Pedagogía y Educación Social» para el Grado de Educación Social (ANECA; 2005). De las 26 competencias específicas, ninguna de ellas hace mención explícita al ámbito escolar, a la educación formal o al sistema educativo; aunque no es un ámbito que se manifieste de forma clara, puede entrecerse en diferentes competencias que aluden a «ámbitos de actuación», «intervención socioeducativa», «procesos socioeducativos».

Centrándonos en las Memorias de Grado en Educación Social de la universidad extremeña y de las gallegas, las competencias estrictamente referidas al ámbito escolar son también inexistentes, constando un alto paralelismo con las propuestas en el Libro Blanco. Nuevamente, por tanto, las alusiones son indirectas, en ningún caso se menciona de forma expresa «escuela», como ámbito profesional o de intervención.

En síntesis, podemos concluir que la tendencia que marcó la elaboración de las competencias en el Grado de Educación viene definida por no hacer patente el marco escolar, dejando, por el contrario, más explícitos otros ámbitos clásicos de la Educación Social.

Análisis de materias.

Esta sección tratará de responder a los análisis efectuados en los planes de estudio vigentes en las cuatro universidades analizadas (ver Tabla 4), respecto a las materias específicamente orientadas al ámbito de la escuela. En primer lugar, podemos comenzar diciendo que son escasas, si atendemos a aquellas que de forma explícita y literal utilizan en su denominación el vocablo «escuela», «educación formal» o «sistema educativo».

Como puede apreciarse solamente en dos de las cuatro universidades hemos identificado una materia: la Universidad de Santiago compartida con otros ámbitos (familia y comunidad) y la de Vigo, referida únicamente al sistema educativo. En ambos planes de estudio, estas materias son de carácter obligatorio, se imparten en segundo curso y tienen asignados 6 créditos ECTS. El peso porcentual que representa esta formación es del 2,5%.

Tabla 4. Asignaturas en los planes de Estudio de Grado en Educación Social relativas a la escuela

UNIVERSIDAD	MATERIAS	CARÁCTER	CREDITOS ECTS	CURSO
A Coruña	Ninguna	-	-	-
Santiago de Compostela	Familia, escuela y comunidad en la educación social	Obligatoria	6	2º

Vigo	Educación social en el sistema educativo	Obligatoria	6	2º
Extremadura	Ninguna	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de BOEs.

Análisis de convocatorias públicas de Educación Social en el ámbito escolar: el caso de Extremadura

Nos detendremos en el análisis de las convocatorias públicas que para Extremadura establecen las funciones y ámbitos de actuación de los/as educadores/as sociales en centros de educación secundaria; y, en concreto, en la última orden publicada convocando las pruebas selectivas.

Diferentes autores han centrado sus reflexiones en las funciones y competencias de los/as educadores/as sociales en los centros educativos (ASEDES, 2004; Galán, 2008; Galán y Castillo, 2008; Arrikaberry y cols., 2013; Vega, 2013) coincidiendo en su importancia así como en la amplitud de las mismas. Centrándonos en las Instrucciones que regulan las funciones de los educadores y educadoras sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura, podemos diferenciar, por un lado, aquellas funciones más relacionadas con la gestión y organización y menos con la intervención directa con el alumnado, participación en la elaboración de documentos –Proyecto Educativo de Centro (PEC), Plan de Acción Tutorial (PAT)... –, relaciones con otros centros de la comunidad y familias,...; y, por otro lado, aquellas otras que implican una acción más educativa, a las que Galán (2008) denomina «programas socioeducativos»: educación para la salud, ocio y tiempo libre, educación para la convivencia, absentismo escolar, modificación de conducta, desarrollo de habilidades, fomento de la igualdad y resolución de conflictos y mediación. Además comparte responsabilidades y funciones con el Departamento de Orientación en el desarrollo del Plan de Orientación Académico y Profesional (POAP), y con el de Actividades Complementarias y Extraescolares en la Programación de Actividades Culturales y Deportivas; y las Instrucciones permiten que cada centro, según sus necesidades, pueda encomendar otras funciones.

Coincidimos con Galán y Castillo (2008), al considerar que las funciones que la Administración asignó a los educadores y educadoras sociales son poco específicas, calificándolas de “demanda desmesurada y dispersa”. Si bien es cierto que siguientes indicaciones, posteriores a las primeras Instrucciones, publicadas por la Junta de Extremadura, en diferentes momentos y normativas, fueron detallando y poniendo mayor precisión a las funciones inicialmente asignadas. Así, por ejemplo, las Instrucciones

de la Dirección General de Política Educativa de 27 de Junio de 2006, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura en los artículos 161 a 164, establece que los educadores y educadoras sociales se ocuparán de la prevención de situaciones educativas desfavorables, la mediación, la prevención y control del absentismo escolar, el desarrollo de habilidades sociales y el control sobre la permanencia de los estudiantes de la ESO en el centro, así como el transporte escolar y la prevención y/o atención de situaciones consecuencia de la violencia de género. En relación al absentismo escolar el Decreto 142/2005, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura, así como la Orden de 19 de diciembre de 2005 que lo desenvuelve, también ayuda a clarificar las funciones, al incluir a los y las profesionales de la Educación Social en la composición de las Comisiones de Absentismo de los centros. En último lugar, haremos alusión al Decreto 50/2007, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros, en el que incluyen al/a educador/a social como miembro de la Comisión de Convivencia asignándole el papel de mediador para la resolución de conflictos de convivencia.

Atenderemos seguidamente a la última convocatoria de pruebas selectivas para personal laboral de la Comunidad Autónoma de Extremadura (Orden de 27 de diciembre de 2013), y más concretamente al análisis del temario específico de «educadores» recogido en la misma. Llama la atención, en primer lugar, la denominación de la categoría/especialidad: no figura «educador social», sino «educador», aunque la titulación requerida sea «Diplomatura en Educación Social o Grado equivalente». En relación al temario, de los 72 temas incluidos, la mayoría hacen referencia a líneas profesionales de los/as educadores/as sociales: educación para la salud, drogodependencias, igualdad, menores (protección e infractores), resolución de conflictos, atención a la diversidad, mediación, animación sociocultural, inmigración...; un segundo bloque, de menor entidad, toma su base en la psicología (psicología del desarrollo, motivación, autoestima,...); y, finalmente, un tercer bloque de contenidos específicos del mundo escolar (Plan de Convivencia, PEC, POAP, PAT, Órganos Colegiados de Centro, Órganos de Coordinación, Absentismo Escolar,...).

Conclusiones

Tras esta breve revisión de funciones y temarios exigidos por la Administración, nos podemos preguntar: ¿la formación inicial de los y las educadores sociales da respuesta a tan ambiciosa demanda?, ¿siendo las mate-

rias específicas, tal como hemos reflejado, tan exiguas, es posible que otras materias de los planes de estudios del Grado en Educación Social puedan completarla?, ¿podemos hablar de una formación transversal que pueda ser aplicada en distintos contextos, incluido el escolar, pero no exclusiva de éste?

La respuesta a estas cuestiones no queda totalmente clara. Por una parte, se puede afirmar que la formación inicial de los/as educadores/as sociales, a partir de los grados, incluye preparación en el trabajo socioeducativo en muchos de los ámbitos exigidos, incorporando materias determinadas para cada uno de ellos (atención a la diversidad, educación familiar, mediación, resolución de conflictos, animación sociocultural y desarrollo comunitario, menores, educación sexual, para la salud y drogodependencias,...). Se trata de una preparación que está presente, aunque faltaría por comprobar si en su tratamiento hay una adecuación definida a las peculiaridades de la intervención en el marco escolar, es decir, si se abordan cuáles serían las funciones de los/as educadores/as sociales cuando cualquiera de las intervenciones mencionadas se formulan desde el ámbito escolar.

Por otra parte, lo que no parece tan claro, es que el educador y la educadora social, a la vista del análisis de los planes de estudio, tenga formación propia en cuanto a estructura, organización y funcionamiento de los centros escolares, si no ha cursado ninguna materia sobre este contenido. Probablemente, esta realidad nos haga plantear la oportunidad para consultar a los y las educadoras sociales en ejercicio si han sentido esta necesidad de incorporar contenidos que les permitan familiarizarse con la normativa educativa, con los documentos propios de los centros escolares, y acercarse a las singularidades de las dinámicas del sistema educativo actual. Conocer qué es y cómo se elabora un PEC, un Plan de Convivencia, un PAT,... son propuestas de trabajo obligatorias en los centros educativos que un/a educador/a social debiera conocer si va a trabajar en este ámbito. El propósito final sería optimizar las aportaciones que la Educación Social puede hacer a la institución escolar. Obviamente, esta reflexión no solamente convendría plantéarsela para la educación social en la escuela, sino que sería igualmente pertinente debatir si es suficiente y necesaria también en otros ámbitos de ejercicio profesional de la educación social, exigiendo, si fuera el caso, a las universidades un ajuste entre la formación y la profesión.

Por otro lado, hay que considerar que el Practicum y el Trabajo Fin de Grado –presentes en todos los planes de estudio– pueden completar esta formación en el ámbito escolar, siempre que se haya optado por tomar tal elección.

Pero, si estas preguntas las ampliamos a las otras posibilidades de incorporación de la Educación social a la escuela –profesor/a, educador/ani-

mador/monitor(a) en las actividades extraescolares, o educador/educadora social perteneciente (o en colaboración) a los Servicios Sociales municipales que realiza proyectos *ad hoc* en centros educativos–, podemos afirmar que su formación sería más que pertinente para llevar a cabo sus intervenciones profesionales puesto que sus planes de estudios incorporan materias bien relacionadas con las titulaciones incluidas en la familia profesional «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» y «Formación y Orientación Laboral» –inserción sociolaboral, intervención socioeducativa con personas con diversidad funcional, animación sociolaboral,...–, bien materias en las que se enmarcan la planificación y el desarrollo de las actividades extraescolares –Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio–. Quedaría menos abordada su formación en temáticas específicas relativas al rendimiento académico y al fracaso escolar.

Además de las conclusiones derivadas de este estudio presentado, en la literatura revisada no hemos encontrado otras investigaciones que traten de contestar a si el perfil del educador social responde a las necesidades en este ámbito. No obstante, coincidimos con López (2013) cuando afirma que “necesitamos profesionales bien preparados, con formación específica, que posibiliten que cada profesional pueda hacer su trabajo. Las educadoras y educadores sociales, por su formación en el ámbito socioeducativo y cultural, aportan y pueden aportar mejoras al sistema educativo y sobre todo a la cobertura de las necesidades de nuestro alumnado y de sus familias”, pero para que esto sea una realidad no debemos olvidar su formación sino, que debemos empeñarnos en que ésta responda a las exigencias y necesidades de la práctica.

Referencias bibliográficas:

ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Arrikaberri, M.; Caballero, M.; Huarte, J.; Tanco, C.; Biurrun, A.; Etayo, Y. y Urdániz, S. (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración orgánica y funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-17. http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf

ASEDES (2004). El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares. <http://www.eduso.net/archivos/ESCE.doc>

ASEDES (2007): Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social. Barcelona: Grafox. <http://www.eduso.net/archivo/doc-dow.php?id=143>

Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 133-151.

Castillo, M. y Bretones, E. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.

CGCEES (2015). La Educación Social en el estado español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito académico. <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgcees--es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf>

Chozas, A. (2003). El educador social en las instituciones educativas: expectativas y tareas. En J. García Molina (Coord.). *De nuevo, la Educación Social* (pp. 127-35). Madrid: Dykinson.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ed. UNESCO.

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, nº 79 de 27 de abril de 1998.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 25 de 2 de febrero de 2007.

Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura, 68 de 14 de Junio de 2005

Decreto 50/2007, de 20 de marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura, *Diario Oficial de Extremadura*, nº 36 de 27 de Marzo de 2007.

Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la Educación Social. *Aula*, 9, 179-200.

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-70.

Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.

Galán, D.; Castillo, M. y Pellissa, B. (2012): *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.

Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 10, 233-251.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: MEC-CIDE.

Instrucciones de 25 de octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura. <http://jcpinto.es.eresmas.com/instrueducsoc.pdf>

Instrucciones de 27 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Institutos de Educación Secundaria y los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Extremadura. file:///D:/Users/Admin/Desktop/Ed%20Social%20en%20la%20escuela/legislacion%20extremadura/Inst_ES_270606.pdf

Instrucciones de 17 de septiembre de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por las cuales se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc17sept2010educadorsocial.pdf>

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, nº 47 de 9 de marzo de 2011.

Ley 17/2007, de educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 252, de 26 de diciembre de 2007.

Ley 41/2006, de 26 de diciembre, de creación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. *Boletín Oficial del Estado*, nº 309 de 27 de diciembre de 2006.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295 de 10 de diciembre de 2013.

Longás Mayayo, J. (2000). Educación Social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 101-106.

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf

March, M.X. y Orte, C. (2002). La escuela como espacio de la Pedagogía Social. En J. Ortega (Coord.). *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado* (pp. 322-329). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

Merino, R. (2013). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-9.

Molina, J.G. y Blázquez, A. (2015). El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 39-59.

Molina, R., Hermida, M., Piñeiro, A. y Parajó, D. (2004). *Dorna: Embárcate na saúde. IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social*. Recuperado el 2 de mayo de 2016 del sitio web: <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c61.pdf>

Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, nº 78 de 26 de junio de 2002.

Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. *Diario Oficial de Extremadura*, nº 2 de 5 de enero de 2006.

Orden de 27 de diciembre de 2013 por la que se convocan pruebas selectivas para el acceso a puestos vacantes del Grupo II de personal laboral de la Administración de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, nº 249 de 30 de diciembre de 2013.

Ortega, J. (2000). Educación social y escuela. *Educación y futuro Digital*, 3, pp. 7-23.

Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar. La Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

Ortega, J. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.

Pérez Alonso, P. (2010). Presentación. En J. V. Peña Calvo y C. Ma Fernández García (coords.): *La escuela en crisis* (pp. 9-10). Madrid: Octaedro.

Pérez Alonso-Geta, P.M. (2003). Educación Social y medios de comunicación. En J. García Molina (coord.). *De nuevo, la Educación Social* (pp. 139-156). Madrid: Dykinson.

Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Románs, A. Petrus y J. Trilla. *De profesión educador(a) social* (pp. 63-147). Barcelona: Paidós.

Resolución de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de educación social en el ámbito educativo. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 213 de 3 de noviembre de 2006.

Resolución de 2 de febrero de 2010, de la Universidad de Extremadura, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 58 de 8 de marzo de 2010.

Resolución de 16 de febrero de 2010, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 46 de 9 de marzo de 2010.

Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidad de A Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 100 de 26 de abril de 2010.

Resolución de 15 de octubre de 2010, de la Universidad de Vigo, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social. *Boletín Oficial del Estado*, nº 264 de 1 de noviembre de 2010.

Senent, J.M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada. En C. Ruiz (coord.). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (pp. 59-90). Valencia: Universidad de Valencia.

Trilla, J. (1996). «L'Aire de Família» de la pedagogía social. *Temps d'Educació*, 15, 39-57.

Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES. Revista de Educación Social*. 16. http://www.eduso.net/res/pdf/16/escomple_res_16.pdf

LA ESCUELA EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDADE DE VIGO

María Dapia Conde e Fátima Braña Rey

Universidade de Vigo

ddapia@uvigo.es

Resumen: Desde el año 2007 la legislación regula los trabajos fin de grado como la última evaluación, la conclusión dos estudios de grado. La normativa específica para los trabajos fin de grado de la Universidad de Vigo estipula que “El trabajo de fin de grado es un trabajo personal y original tanto no título como en los contenidos que cada estudiante realizará de manera autónoma bajo tutorización docente, y debe permitirle mostrar de forma integrada a adquisición dos contenidos”. Es, por tanto, un trabajo central en el cual mostrar competencias y preferencias profesionales de las personas tituladas. Partimos de la base de que estos trabajos versan sobre realidades sociales que atañen a la práctica de la Educación social y vinculan, en gustos o expectativas, al alumnado con esa realidad. Así pues, durante los últimos 9 años, futuros/las educadores/las sociales han seleccionado diferentes temáticas cómo objeto de estudio de sus trabajos fin de grado (en adelante TFG) en la Facultad de CC de la Educación de Ourense. A la vista de todo el dicho, resulta pertinente analizar el lugar que ocupa la escuela en la selección del tema para la realización de los TFG que suponen el final de la etapa académica de las/las Educadores/las sociales. En esta comunicación pretendemos analizar el interés del alumnado en la relación de la Educación social y la escuela a partir del análisis de los TFG presentados en la Facultad de CC de la Educación de Ourense en el curso 2014-2015. A partir de este análisis comprobamos que la temática de la escuela para las personas graduadas en educación social de la Universidad de Vigo presenta escaso interés. Probablemente este hecho está relacionado con la falta de reconocimiento de esta figura por parte de la administración autonómica en materia de educación.

Palabras clave: Trabajo fin de grado, escuela, educación social, formación. TEMÁTICA Á QUE SE ADSCRIBE: Formación inicial y continua.

De la diplomatura de Educación Social al grado en Educación Social

La titulación de Educación Social llega a la Universidad de la mano del Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (BOE, 10 de octubre de 1991), que instituía el título universitario oficial de Diplomado en educación social y marcaba las directrices generales propias de los planes de estudios.

En la primera de las directrices del antedicho RD se establece que las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa. Como se puede apreciar no hay en esta definición del título ninguna alusión directa a la escuela, educación formal o sistema educativo reglado; más bien puede parecer que hay una clara tendencia a orientar la titulación a la educación no formal.

Este RD emana de los informes técnicos elaborados por el Grupo XV en la que justificaban la decisión de crear el título de Diplomado en Educación Social en los siguientes términos: “necesidades sociales de diverso tipo, el que la educación y la formación actúen a través de nuevos canales y medios, las necesidades de la educación relacionadas con el mundo del ocio, así como el reconocimiento de que la formación es una necesidad durante toda la vida activa de los sujetos, e incluso fuera de ella, han planteado la necesidad de considerar el ámbito de la Educación no formal y fuera de las instituciones escolares como un campo en el que existe una demanda social de personal específicamente formado para ellas que en la actualidad no atiende la oferta actual de títulos universitarios”.

Asimismo, el citado RD marca las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios conducentes a la obtención del título con una breve descripción de sus contenidos. De las 10 materias incorporadas en dos de ellas hay una referencia explícita a la escuela; se trata de la materia Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación, en cuyos contenidos incluye uno que denomina “Evolución histórica del sistema escolar” y en la materia “Didáctica General” también se aprecian alusiones directas al marco escolar, como por ejemplo “funciones del profesor” (ver tabla 1).

Tabla 1. Materias troncales (por orden alfabético) y descriptores diplomado en Educación social

<p>Didáctica General. Componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza y de currícula: Diseño curricular base y elaboración de proyectos curriculares. Las funciones del Profesor. Tareas de enseñanza y organización de procesos de enseñanza. Análisis de medios</p> <p>didácticos. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>Educación Permanente. Principios de la educación permanente. Trabajo, ocio y educación. Desarrollo comunitario y educación permanente. Estrategias de educación permanente.</p>
<p>Intervención Educativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social. Problemas fundamentales de desadaptación social. Estrategias de intervención. La intervención educativa como estrategia fundamental.</p>

<p>Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Recursos didácticos y nuevas tecnologías: Utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas. Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.</p>
<p>Programas de animación sociocultural. Diseño de programas de animación sociocultural. Desarrollo comunitario y organización de la comunidad. Recursos personales, metodológicos y técnicos de animación sociocultural. Estimulación de la participación de sectores sociales.</p>
<p>Psicología del Desarrollo. Dimensiones y aspectos del desarrollo. Las etapas del desarrollo. Psicología de la edad adulta y la vejez.</p>
<p>Psicología Social y de las Organizaciones. Teorías y técnicas en Psicología Social. Actitudes sociales. Psicología de los grupos. Comportamiento colectivo. Dimensión psicológica de las organizaciones. Tipología de organizaciones. Las organizaciones educativas.</p>
<p>Sociología y Antropología Social. Nociones básicas de Sociología y Antropología Social. Valores sociales y jurídico-políticos. Grupos étnicos y culturales en España. Marginación Social.</p>
<p>Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación. Teorías contemporáneas de educación. Movimientos e Instituciones educativas contemporáneas. Evolución histórica del sistema escolar. Instituciones y agentes educativos. La educación no formal.</p>
<p>«Practicum».</p>

Fuente: Real Decreto 1420/1991

Actualmente, como sabemos no existe la diplomatura ya que dicha titulación ahora viene recogida bajo la consideración de *Grado en educación social* y las directrices del mismo se encuentran en el *Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) y no en el Real Decreto 1420/1991 como hasta entonces. Además de otros cambios que pasaremos a comentar, en primer lugar, hay que destacar la transformación del título de diplomatura a la consideración de grado, pasando de cursarse en 3 a 4 años. El *Grado en educación social* está configurado en 240 créditos ECTS distribuidos en cuatro cursos académicos, 60 créditos por curso. En su formación se incluyen materias de formación básica, obligatoria y optativa; además incorpora prácticas externas y un trabajo de fin de grado (TFG).

El Trabajo Fin de Grado en el Grado, ¿dónde nos movemos?

El nuevo escenario, motivado por las exigencias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, comúnmente conocido como Plan

Bolonia, tal como anunciamos supuso varias novedades de tipo curricular, organizativo y estructural; entre ellas destaca, la obligatoriedad para todos los estudios de Grado de la realización de un Trabajo Fin de Grado. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio) señala en su artículo 12 que estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado (apartado 12.3), debiendo realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título (apartado 12.7). Algunos aspectos son de destacar en este RD.

En primer lugar, el TFG se trata de una materia obligatoria que han de cursar todos los estudiantes de todas las titulaciones; con anterioridad este tipo de trabajos no existían en todas las carreras, siendo su presencia en las titulaciones escasa, por lo que en muchas ocasiones se carece de trayectoria previa. Los proyectos fin de carrera (que así se denominaban) eran propios únicamente de carreras de la rama de la Ingeniería y la Arquitectura provocando, por tanto, una situación novedosa en muchas titulaciones (Román-Suero et al, 2013; Rullan et al, 2010; Sánchez, 2013).

En segundo lugar, destaca el carácter finalista del TFG, como la última evaluación, la conclusión de los estudios de grado y en el que se han de demostrar las competencias adquiridas, es decir, en el TFG se deben evaluar los resultados de aprendizaje globales de la titulación en términos de competencias (García y Martínez, 2012; Paricio, 2010). El trabajo fin de grado (Rekalde, 2011) es una oportunidad para que el alumnado al final de sus estudios demuestre su capacitación profesional, como resultado de un proceso continuo de adquisición de competencias, que deben estar correctamente establecidas e integradas a lo largo de todo el diseño curricular. No obstante, coincidimos con Bonilla y Martín (2012) cuando afirman que esto supone evaluar de forma integradora tanto las competencias específicas como las genéricas, pero teniendo en cuenta que en el TFG es imposible que se incluyan, y por tanto que se evalúen todas las competencias específicas y genéricas del Grado.

Una tercera caracterización que se desprende de la legislación es la referida a la elaboración de un trabajo original, personal, y contempla además de la elaboración una defensa del trabajo realizado. Meneses, Pacheco, Diz y Blanco, 2012 destacan algunos aspectos a tener en cuenta en la elaboración de los TFG: a) importante componente de trabajo autónomo del alumnado; b) necesidad de que el alumnado tenga capacidad de elegir el tema a presentar, sin que vengan marcados exclusivamente por los intereses

de los docente, y, c) sería importante que los trabajos estuvieran conectados con la realidad profesional para la cual habilita una profesión.

Asimismo, se indica además en el RD 1393 que el número de créditos asignado a esta materia, variará entre 6 y 30, dependiendo del plan de estudios de cada universidad. En un estudio realizado en 28 universidades españolas, Rekalde (2011) concluye que respecto a los créditos, la gran mayoría de los Grados conceden 12 ECTS al TFG.

A pesar de las directrices indicadas, la legislación no desarrolla de forma detallada el objeto y profundidad de estos trabajos, por lo que es misión de cada universidad en el ejercicio de su autonomía que desarrolle normativas específicas (Mateo, 2009), generando diferencias considerables entre las normativas establecidas en las diferentes universidades o, incluso, dentro de la propia universidad, en las distintas facultades (López-Cózar Navarro, Priede Bergamini y Benito Hernández, 2013; Sánchez Fernández, 2013).

TFG y Educación Social en la Universidad de Vigo

La Resolución de 15 de octubre de 2010, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social de la Universidad de Vigo, incluye una materia, TFG con carácter obligatorio, a la que le asigna 12 créditos ECTS.

El Reglamento de la Universidad de Vigo establece que el trabajo de fin de grado es un trabajo personal y original tanto en el título como en los contenidos que cada estudiante realizará de manera autónoma bajo tutorización docente, y debe permitirle mostrar de forma integrada la adquisición de los contenidos formativos y las competencias asociadas al título. La tutorización consistirá en supervisar y orientar al/a la estudiante en la temática, metodología, elaboración, presentación y cualquiera otro aspecto académico relativo al trabajo de fin de grado; así como facilitar su gestión, dinamizar y facilitar todo el proceso incluso la presentación y la defensa del mismo.

Al amparo de la Normativa de Trabajo Fin De Grao de la Facultad de Ciencias de la Educación (aprobada en Junta de Centro del 8 de mayo de 2012) y del Reglamento de la Universidad de Vigo del TFG, la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, a la que está adscrita la titulación de Grado en educación social, elabora una Guía didáctica del Trabajo Fin de Grado, de obligado cumplimiento para todas las titulaciones, que incluye orientaciones y procedimientos. En el apartado primero de la misma se indica la tipología y se hace constar que el alumnado puede elegir entre tres posibilidades para enfocar y estructurar el TFG: una opción

profesionalizadora; una opción de investigación empírica; y una opción de investigación teórica.

Según la antedicha normativa, la opción *profesionalizadora* viene definida por desarrollar una propuesta de actuación educativa, o socioeducativa o social en un contexto específico, a partir del estudio diagnóstico de esa realidad. Esta modalidad debe incluir el diseño y/o implementación y evaluación de un proyecto en un ambiente profesional o el desarrollo y evaluación de un proyecto existente. La opción *investigadora* se caracteriza por una propuesta de investigación sobre un campo concreto. Responde a una iniciativa que incluye un marco teórico, una hipótesis y/u objetivos de investigación, con una parte empírica con sus resultados, discusión y conclusiones. Esta modalidad debería incluir metodologías y técnicas básicas de investigación (tipología de investigación, selección y uso de instrumentos/ herramientas para capturar información, así como el análisis e interpretación de los datos). Y por último, la opción de *investigación teórica* consiste en la profundización sobre un concepto teórico específico o temática de interés para el título. Es un análisis teórico, comparativo o crítico, como base para discusión o presentación sobre un tema en profundidad. Esta opción debe incluir una amplia revisión bibliográfica sobre el tema de estudio y debate en relación a los referentes teóricos explícitos y conocimientos disponibles.

García y Martínez (2012) presentan una revisión de las diferentes modalidades de TFG/ TFM proponiendo tres clasificaciones. La primera estaría constituida por 1) trabajos de iniciación a la investigación, 2) trabajos de tipo teórico o de revisión y 3) trabajos de aplicación profesional. La segunda clasificación identificada hace referencia a: 1) trabajos teóricos, de revisión, análisis, sistematización y sistematización de contenidos académica y profesionalmente relevantes y afines al título; 2) trabajos aplicados al análisis e interpretación de diversos materiales y productos; 3) trabajos o proyectos de iniciación a la investigación, y 4) trabajos o proyectos de aplicación de las competencias adquiridas a los distintos ámbitos y contextos profesionales previstos en el título. Por último, plantean una cuarta clasificación agrupando los trabajos en 1) prácticas en empresas o instituciones públicas o privadas relacionadas con la actividad profesional; 2) trabajos teóricos o de revisión; 3) estudios o trabajos realizados en el marco de convenios nacionales o internacionales suscritos por la universidad y 4) trabajos de iniciación a la investigación.

Como se puede apreciar hay un alto paralelismo en las clasificaciones presentadas, así como con las posibilidades presentadas en la Normativa de Trabajo Fin De Grao de la Facultad de Ciencias de la Educación de la

Universidad de Vigo, a que se han de acoger los estudiantes de educación social, para la realización del TFG.

En este marco, nos hemos planteado analizar el lugar que ocupa la escuela en la selección del tema para la realización dos TFG de las/os Educadores/as sociales, es decir, pretendemos analizar el interés del alumnado en la relación de la Educación social y la escuela a partir del análisis de los TFG presentados en la Facultad de CC de la Educación de Ourense en el curso 2014-2015. Consideramos siguiendo a Meneses, Pacheco, Diz y Blanco (2012) que puede ser un reflejo de sus motivaciones al tratarse de un tema elegido libremente, con una carga de trabajo autónomo importante y que debieran estar vinculados con su profesión.

La escuela en los TFG de Educación social

Como se ha dicho con anterioridad, nuestro primer objetivo, a la hora de presentar este trabajo, ha sido comprobar hasta qué punto el alumnado que completa sus estudios realizando el trabajo fin de grado escoge como tema la relación de la educación social con la escuela. Partimos de la premisa según la cual la escuela no es un campo que, las personas que optan al grado de Educación social, toman como prioritario en su selección de temas de interés para la investigación y/o la práctica profesional. Para verificar o descartar esta premisa hemos diseñado una pequeña investigación descriptiva que nos permita saber cómo la escuela está representada en los trabajos fin de grado de Educación social durante el curso 2014-2015. Para realizar esta investigación hemos realizado un análisis de contenido revisando en cada trabajo el título, resumen, palabras clave y el cuerpo do trabajo.

En relación con nuestro análisis de contenido hemos utilizado seis variables: Convocatoria, Tipología, Tema, Metodología, Muestra y Destino (ver variables y categorías usadas en la tabla 2)

Tabla 2. Variables y categorías utilizadas en el análisis

Variable	Categorías
Convocatoria	Fin de carrera Junio Julio
Tipología	Profesionalizante Investigación empírica Investigación teórica

Tema	Temática escolar Otros temas
Metodología	Cualitativa Cuantitativa Mixta
Población/ Muestra objeto de estudio	Escolares Documentos Alumnado secundaria Alumnado ciclos formativos Menores Alumnado universitario Profesorado Profesionales de la Educación social Otros profesionales Personas implicadas
Destino	Grupos en edad escolar Otros grupos

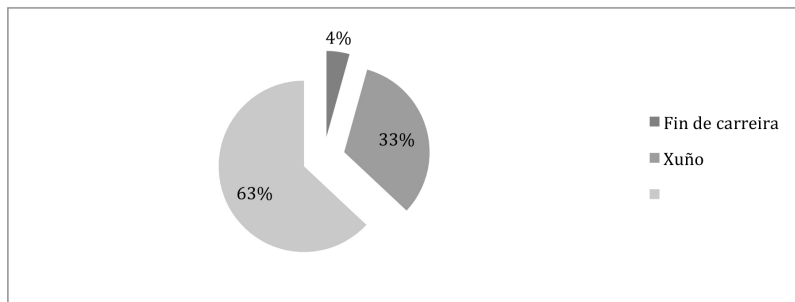
Además, vistos los resultados de la primera aproximación al análisis de los TFG en el grado de Educación social, nos preguntamos si tienen relación con la oferta de plazas para la tutorización por parte del profesorado. En este sentido, hemos analizado también la oferta de plazas del curso 2014-15. De esta forma, ambos análisis nos van a permitir establecer una primera descripción de las características de los TFG y de su relación con el ámbito escolar.

Encuentros y desencuentros entre el ámbito escolar y los TFG de Educación social

De acuerdo con las variables seleccionadas a continuación vamos a ver los datos que revelan el análisis realizado. Como se ha dicho, nuestro objeto de análisis son los TFG presentados en el curso 2014-15 lo que suponen un total de 44 trabajos. A pesar de que la convocatoria Fin de Carrera puede corresponderse con trabajos del curso anterior, hemos incluido los dos trabajos presentados en esta convocatoria por haberse presentado en el curso académico que es objeto de análisis, sumando así 46 trabajos.

En la figura 1 se pueden observar la distribución porcentual de las solicitudes de exposición pública que se realizaron en las *convocatorias* de fin de carrera (2), Junio (15) y Julio (29).

Figura 1. Distribución porcentual por convocatorias de los TFG del Grado de Educación social de la Universidad de Vigo. Curso 2014-2015



La representación porcentual que observamos en la figura 1 nos indica que la convocatoria de Julio es mayoritaria lo que implica, a priori, un calendario demorado en la realización de los TFG en Educación social ya que el alumnado parece necesitar un mes más para tener listo su TFG.

En cuanto a la *tipología* de los TFG (Fig. 2) se puede constatar la tendencia mayoritaria a presentar trabajos de investigación empírica; del total de TFG presentados en el curso 2014-15, algo menos de un tercio se han dedicado a la modalidad profesionalizante. Y, lamentablemente, ninguno a la investigación teórica.

Figura 2. Tipología de los TFG del Grado de Educación social de la Universidad de Vigo. Curso 2014-2015

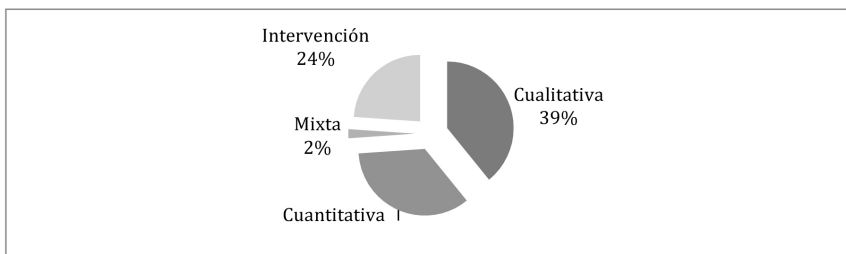


Respecto al *tema*, elemento central de este trabajo, de los 46 trabajos solo 4 (8,7%) (absentismo escolar, diversidad sexual en las aulas, resiliencia en las aulas, consumo de sustancias por parte de alumnado) hacen mención a problemas específicos en el contexto escolar en su título y en el desarrollo del tema central. Estos cuatro trabajos en su distribución porcentual en el total de trabajos presentados en cada convocatorias suponen el 50% de

los TFG presentados en la convocatoria de fin de carrera, el 6,6% en la convocatoria de Junio y 6,8 % en la convocatoria de Julio. El perfil de los mismos viene definido por tratarse de investigaciones empíricas -tres de ellas desarrolladas con metodología cuantitativa y una con metodología cualitativa-. Por tanto, los trabajos con temática escolar tienen un carácter minoritario, tal y como habíamos previsto, y no se constataron diferencias en el porcentaje de trabajos sobre la escuela entre las convocatorias de Junio y Julio.

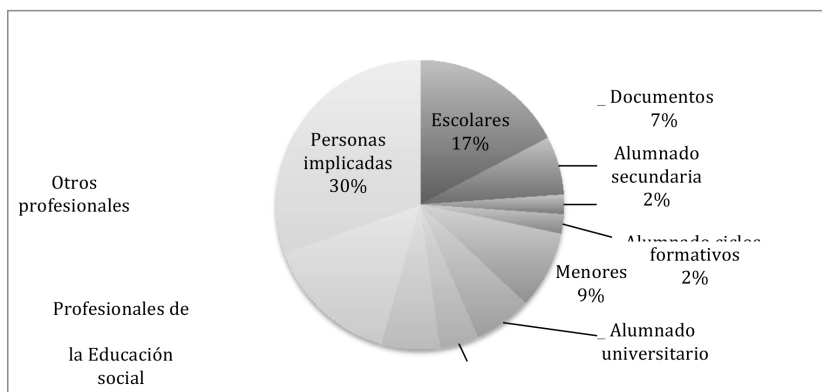
En cuanto a la *metodología* los valores que hemos recogido se refieren a la distinción clásica entre cualitativo y cuantitativo por ser una constante en la descripción de las formas de investigación desarrolladas en todos los trabajos fin de grado. Incluimos también la metodología de intervención que señala los trabajos que se realizaron a partir del modelo profesionalizante. La dualidad de los trabajos presentados se ve claramente en los resultados obtenidos en nuestro análisis (Fig. 3), ya que los trabajos de investigación empírica presentan una distribución bastante equilibrada entre la metodología cualitativa y cuantitativa. El valor “Mixta” es una categoría propia, creada para la investigación, en la que hemos incluido aquellos trabajos que usando ambas metodologías, los estudiantes no lo han consignado en los mismos, clasificándolos en una de las dos metodologías anteriores. Es sin duda esclarecedor que los trabajos reflejen en su totalidad una dualidad epistemológica cuestionable y que ninguno de ellos apueste por soluciones contemporáneas alternativas (Páramoy Otálvaro, 2006).

Figura 3. Metodología de los TFG del Grado de Educación social de la Universidad de Vigo. Curso 2014-2015



A partir del análisis de los trabajos nos dimos cuenta que atender a las *poblaciones* objeto del trabajo y las *muestras* seleccionadas serían de interés pues muchas de ellas están directamente relacionadas con el ámbito escolar. Debido a la diversidad de grupos objeto de estudio hemos agrupado los datos en un total de 10 valores o categorías que permiten ver la diversidad y también los intereses del alumnado de grado y/o la accesibilidad de las muestras seleccionadas en relación con nuestro objetivo.

Figura 4. Poblaciones objeto de los TFG del Grado de Educación social de la Universidad de Vigo. Curso 2014-2015



En la categoría “Escolares” (17%) (Ver a tabla 4) incluimos exclusivamente alumnado de infantil y primaria reproduciendo la división que el alumnado ha realizado en la selección de poblaciones objeto de estudio. Como se aprecia estas divisiones tienen que ver con un concepto restringido de lo escolar frente a un concepto más amplio en el que escolar hace referencia a toda persona que cursa estudios formales independientemente del ciclo en el que se encuentre. Tal y como se aprecia en la figura 4 la mayor parte de las muestras tienen que ver con personas relacionadas con el ámbito educativo, desde la educación infantil hasta la universitaria, tanto del colectivo docente como del colectivo discente. Para comprobar el porcentaje total de muestras recogidas sobre población escolar seguimos la propia división de los trabajos fin de grado. Así, se distingue en la tabla 4 entre escolares, colectivo de alumnado de secundaria y alumnado de ciclos formativos. Si sumamos el “Profesorado”, “Escolares”, “Alumnado de secundaria” (2%) y “Alumnado de ciclos formativos” (2%), además de los “Menores” (9%) nos encontramos con que un total del 34% de las poblaciones seleccionadas como objeto de estudio en los TFG del curso 2014-15 del grado de Educación social forman parte de la institución escolar, por tanto la mayor población.

A pesar de estos datos que muestran el ámbito escolar como prioritario a la hora de buscar grupos de estudio, la primera categoría seleccionada para formar parte de un TFG son las personas implicadas en los fenómenos de estudio y en segundo lugar los escolares. En la categoría, “Personas implicadas” (30%), hemos incluido todas aquellos trabajos que entrevistan o encuestan a personas actoras del fenómeno de estudio, por ejemplo mujeres maltratadas, personas sin hogar, etcétera. Del análisis de los trabajos

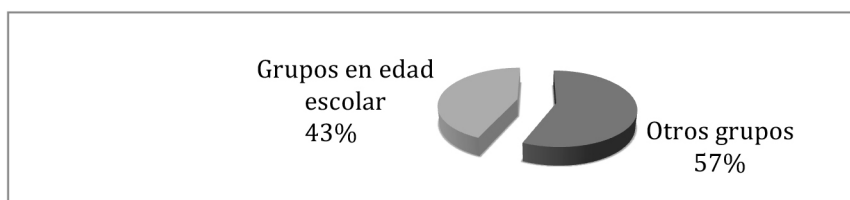
también se desprende la distinción entre sujetos actores del fenómeno, en cuanto población susceptible de intervención por parte de los profesionales del ámbito social, y los profesionales que atienden esos fenómenos (“Profesionales de la Educación social”, 7 % y “Otros profesionales”, 15%). Tengamos en cuenta que la selección de la muestra puede ser independiente del problema en el ámbito de actitudes, valoraciones y opiniones. Así podría presentarse el tema de la violencia de género, como de hecho se ha realizado en algún TFG, recogiendo la opinión o conocimiento de este problema por parte de la población escolar.

Para finalizar, nos interesa aclarar otras dos categorías utilizadas: “Menores” que se refiere a personas en tutela y “Documentos” que incluye análisis de relatos bien en formato novela, bien en formato audiovisual.

Una vez que hemos descrito la temática, las formas de abordarla y la población sobre la que se ha analizado, procedemos a analizar una categoría que refleja si durante la realización del TFG se ha contemplado que las aplicaciones del trabajo pueden ser de utilidad para la población infantil y adolescente en cuyo caso sería un ámbito a poder tratar en la institución escolar.

En la figura 5 se aprecia que la mayor parte de los trabajos excluyen a esta población y no contemplan la aplicación escolar. Por otra parte el 43 % si han dirigido su trabajo a una población en edad escolar o bien trata aspectos generales para la educación en valores como los estereotipos de género, sobre la vejez, etcétera, que especifican pueden ser de interés para el ámbito escolar.

Figura 5. Previsión de aplicación o destino de los TFG del Grado de Educación social de la Universidad de Vigo. Curso 2014-2015



Vistos estos datos nos preguntamos si este escaso interés por la escuela responde a la falta de perspectivas laborales en la institución escolar o bien se debe a la escasa oferta temática cada curso oferta el profesorado de la titulación para la tutorización de los TFG. Para dar algo más de luz a esta cuestión hemos analizado las plazas ofertadas por el profesorado para el grado de Educación social del curso 2014-15. De acuerdo a las categorías registradas en las muestras hemos establecido dos ejes de búsqueda: aquellos

se encuentran en el campo semántico de la educación y de acuerdo con la función de la escuela (enseñanza, aprendizaje, etcétera); y aquellos que tienen que ver con la franja etaria de la escolarización obligatoria (niños/as, infancia, adolescencia, etcétera). Realizado este análisis encontramos que la primera categoría representa el 10,6% de las plazas ofertadas, mientras que la segunda representa el 4%. Aunque las premisas anteriores no son excluyentes si podemos afirmar que asistimos a cierta concordancia entre la falta de oferta de plazas para la realización de TFG en la titulación de Educación social en relación con la escuela y las temáticas de los trabajos presentados que, como vimos, representan un 8,7% del total.

Conclusión

A través de este trabajo hemos trazado un recorrido desde la función de los trabajos fin de grado atribuida por la normativa de aplicación, hasta su realización en el grado de Educación social de la Universidad de Vigo en el Campus de Ourense.

Nuestro análisis es una primera aproximación a la variedad de cuestiones que suscitan para docentes y discentes los TFG.

Para nuestro objetivo, el análisis realizado nos presenta unos datos a través de los cuales podemos comprobar que los trabajos con temática escolar tiene un carácter minoritario, tal y como habíamos previsto. Así, el 34% por ciento de los TFG han tenido como objeto de recolección de datos población relacionada con la institución escolar, el 43% indica que los resultados pueden ser aplicados a la institución escolar y sólo el 8,7% tiene tema específicamente escolar; por ello podemos concluir que, pese a la importancia de la población escolar para el desarrollo de la profesión de Educación social, ésta no tiene una presencia en la realización de los TFG en concordancia con su transcendencia.

El análisis también ha revelado importantes cuestiones subyacentes como la necesaria revisión de las claves metodológicas que sigue el alumnado y así parece de interés plantear que como docentes ayudemos a nuestro alumnado a superar la distinción cualitativo versus cuantitativo tan cuestionada, y experimentar las posibilidades de modelos mixtos o bien descripciones metodológicas más ricas que incluyen los elementos determinantes del proceso de investigación.

Referencia bibliográficas:

ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Bonilla, M.I. y Martín, C. (2012). Evaluación de competencias en el Trabajo Fin de Grado en Administración y Dirección de Empresas: una propuesta de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. *UCLM Revista de Formación e Innovación educativa Universitaria*. Vol. 5, Nº 4, 241-253 241.

Caride, J.A. (2008) El grado de Educación social en la construcción del espacio europeo de Educación superior. *Educación XXI*, 103-131.

García, M.P. y Martínez, P. (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de master*. Murcia: Universidad de Murcia.

López-Cózar Navarro, C., Priede Bergamini, T., Benito Hernández, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las universidades de Madrid a través de la asignatura trabajo fin de grado en los estudios de ADE. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 279-299.

Mateo, J. (COORD.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Meneses Monroy, A., Pacheco del Cerro, E., Diz Gómez, J. y Blanco Rodríguez, J.M. (2012). Análisis de los Trabajos Fin de Grado en Enfermería. *Metas de Enfermería*, 15 (8), pp. 72-76.

Páramo, P. y Otálvaro. G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta moebio*, 25,1-7 www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm

Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En L. Rué y L. Lodeiro (eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21- 44). Madrid: Narcea.

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 (B.O.E., núm. 243, de 10 de octubre de 1991).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (B.O.E., núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (B.O.E., núm. 21, de 25 de enero de 2005).

Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.

III. A SITUACIÓN DA FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SOCIAL E MAXISTERIO:
CARA A UN DIÁLOGO INTERPROFESIONAL

Resolución de 7 de noviembre de 1994, de la Universidad de Vigo, por la que se ordena la publicación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Licenciado en Psicopedagogía, Diplomado en Trabajo Social y Diplomado en Educación Social de la Facultad de Humanidades de Orense y Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Ciencias Sociales de Pontevedra (B.O.E., núm. 280, de 23 de noviembre de 1994).

Resolución de 15 de octubre de 2010, de la Universidad de Vigo, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social (B.O.E., núm. 264, de 1 de noviembre de 2010).

Román-Suero, S., Sánchez-Martín, J., Zamora-Polo, F. (2013). Opportunities given by final degree dissertations inside the EHEA to enhance ethical learning in technical education. *European Journal of Engineering Education*, 38(2), 149-158.

Rullán, M., Fernández-Rodríguez, M., Estapé, G., Márquez, M. D., (2010): La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1): 74-100.

Sánchez Fernández, P. (2013). Trabajo fin de grado en administración y dirección de empresas (ADE): De la teoría a la experiencia de la facultad de CC. Empresariales y Turismo del campus de Ourense (universidad de Vigo). *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 461-481.

Universidad de Vigo (2015). *Regulamento para a realización do Traballo de Fin de Grao*. En https://www.uvigo.gal/opencms/export/sites/uvigo/uvigo_gl/DOCUMENTOS/alumnado/TFGNovo_Def_Uvigo.pdf

IV. AXENTES EDUCATIVOS, EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA

A INCORPORACIÓN DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS AOS CENTROS ESCOLARES: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA E PROPOSTA DE DESENVOLVEMENTO NA REALIDADE GALEGA

Raquel López Fernández

RESUMO: Moitos autores e autoras concordan en que o sistema escolar está inmerso nunha “crise” debido, entre outras cuestións, á dobre lectura que se fai das súas funcións. Por unha banda, a escola semella ter perdido lexitimidade porque hai outras entidades ou axentes educativos que gañan terreo, mais, por outra banda, a sociedade segue a demandar que sexa a escola a que solvente problemas sociais, recargándoa de funcións e responsabilidades. Neste senso, a inclusión de novas figuras profesionais non poden máis que redundar nunha mellora da calidade escolar mais sendo conscientes de que a mera inclusión de novos perfís profesionais solventará moitos dos problemas da escola, pois é preciso un cambio ideolóxico sobre qué debe ser a escola e qué funcións debe acometer. Os exemplos das Comunidades Autónomas de Extremadura, Castilla – La Mancha e Andalucía deben servir como modelo mais adaptándoos á realidade galega e sabendo aprender dos erros ou disfuncionalidades que se aprecien na práctica diaria das profesionais da Educación Social nestas Comunidades. A través da presente comunicación tratarase de ofrecer unha panorámica do escrito ata o momento e unha proposta de desenvolvemento da incorporación das educadoras e educadores sociais en Galiza. Deste xeito, nunha primeira parte ofrecerase unha revisión bibliográfica atendendo a catro criterios: sobre a integración de educadoras e educadores sociais nas escolas, a organización deste novo profesional no centro e as súas posibles funcións. Esta revisión servirá de preludio para propor cómo se debería desenvolver este proceso de incorporación na realidade galega.

O contexto escolar como campo de acción social

A aplicación do Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional e a posterior Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia, supuxo a introdución de novos profesionais nos centros escolares como foron as orientadoras e orientadores. Tal como sinala Campuzano (2009), semella que xa ninguén pon en dúbida que a eficacia e boa marcha dos centros escolares está condicionada pola presenza de equipos multidisciplinares mais, seguindo co mesmo autor, os centros non contan con recursos humanos suficientes, sobre todo, tendo en conta as necesidades educativas xurdidas recentemente.

Algúns autores como Galán (2008), Bretones e Castillo (2014) e Castillo (2012) sintetizan estas novas necesidades da seguinte maneira:

- Complexidade da realidade tanto na sociedade como nos propios centros derivados de movementos migratorios, a cultura social e as redes de comunicación e intercambio dixital. Vega (2008) engade outros problemas sociais como os desequilibrios demográficos, a desaceleración do desenvolvemento económico, a desindustrialización e novas patoloxías sociais.
- O proceso de neutralización da escola froito de diversas demandas, sobrecargándoa de responsabilidades. Situación que semella agudizarse coa delegación da tarefa educativa das familias na institución escolar. Bretones e Castillo (2014) sinalan tamén a abundante información e formación recibida por canles externas á escola, que desbordan o escenario dos contidos e os intereses propostos por esta.
- Os contextos nos que se atopan inmersos os mesmos centros escolares e o crecente número de situacións de exclusión.
- A riqueza e diversidade de ofertas e propostas culturais que pode provocar incerteza e inseguridade posto que, segundo Bretones e Castillo (2014, p. 27) “perdéronse as bases tradicionais sen alumear, de momento, novas pautas de identidade individual e colectiva”.
- A crecente importancia do dominio das tecnoloxías da información e a comunicación nos procesos de integración na sociedade actual.
- A democratización da ensinanza e o aumento cuantitativo e cualitativo da escolarización e sucesivas reformas non sempre aceptadas pola comunidade escolar.

En relación a este último punto, Parcerisa (2008) afirma que o logro da escolarización obrigatoria levou a que a institución escolar tivera que acoller e atender axeitadamente a unha gran diversidade de alumnado, o cal non sempre concorda coas pautas culturais dominantes nesta. Esta extensión da escolarización converte á escola nunha das institucións con máis incidencia na educación da cidadanía mais isto supón un inmenso reto para a mesma xa que, seguindo a Parcerisa (2008), pasa de acoller a unha parte “escollida” da sociedade a ter que responder ás necesidades e novas situacións sociais.

Entre os numerosos e profundos problemas que a institución escolar presenta, Menacho (2013) destaca a crecente contradición entre os modelos educativos da familia, a escola, os medios de comunicación e os grupos de iguais, o cal xera gran confusión. Partindo desta situación, a propia autora discrepa de que a solución sexa incluír unha materia como a extinta “*Educación para a cidadanía*”, a través dunha metodoloxía teórica, cando

a finalidade é que estas aprendizaxes se leven á práctica. Ademais, débense ter en conta as características psicolóxicas, sociais e familiares propias da adolescencia de cara a asegurar o desenvolvemento integral da persoa, polo que se fai preciso que a educación non se limite á adquisición de conceptos e coñecementos senón que tamén resulta imprescindible “contemplar como elementos fundamentais do proceso educativo as actitudes e valores que conformarán á futura cidadanía responsable e solidaria” (López, 2013, p. 3).

Para dar resposta a estas problemáticas, lévanse promulgado diversas Leis de Educación. A última delas, a recente Lei Orgánica para a Melloira da Educación (LOMCE), pretende a educación integral do alumnado polo que, entre os seus fins, pódense distinguir aqueles que procuran un desenvolvemento pleno da personalidade así como a adquisición de valores e principios necesarios para a convivencia; e outros fins que teñen que ver coa necesidade de ser competente e capaz de adaptarse aos cambios da sociedade. Non obstante, a pesar de tódolos cambios lexislativos e as boas intencións recollidas, semella que isto non se traslada á práctica e a escola segue sendo a mesma.

Socialmente cedese toda a responsabilidade educativa á escola e ao profesorado mais, tal como sinala Menacho (2013), esta tarefa adxudicada á institución escolar e aos profesionais da mesma semella non dar resposta ás necesidades xurdidas, mencionadas anteriormente.

Neste contexto social, o sistema educativo non pode asumir coa súa actual estrutura e organización a tarefa educativa pois, seguindo a Petrus (2004, p. 91), a escola deixou de ter o monopolio da educación porque “na sociedade actual educarse ou crearse significa, máis que nunca, pasar de copiar a sentirse fundador da propia personalidade a través da sociedade no seu conxunto”. Nesta mesma liña, Cieza (2010) afirma que non pode sosterse por máis tempo a separación entre os distintos espazos educativos pois precísase dunha solución de continuidade e converxencia entre tódalas institucións e axentes que inciden na educación das persoas ao longo da súa vida. Por tanto, os centros escolares non só deben ser contextos de aprendizaxe senón que deben procurar a formación integral das persoas. Mais, volvendo a Petrus (2004), actualmente isto non está a ser así xa que a escola está perdendo credibilidade posto que “para que unha institución desempeñe un papel importante na sociedade ten que ser lexítima, é dicir, as persoas que se serven dela han de crer que favorece os seus intereses e satisface as súas necesidades” (Martín Canoy, 1977, p. 12, citado por Petrus, 2004, p. 98).

Concluindo, para dar resposta a estas situacións precísanse novas perspectivas, cambios organizativos e novas estratexias de colaboración insti-

tucional (Cabrera, 2004). Neste ámbito inscríbese a tarefa de novas profesionais do ámbito social no sistema educativo, como son as educadoras e educadores sociais.

Marco normativo actual na Galiza

Partindo de que no ámbito galego non está recoñecida a figura da Educación Social no contexto escolar –como si acontece noutras Comunidades –, a lexislación máis próxima é a que regula a Orientación educativa:

- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. (Publicado no DOG nº 79 do 27 de abril de 1998).
- Orde do 24 de xullo de 1998 pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia regulada polo Decreto 120/1998. (Publicado no DOG nº 147 do 31 de xullo de 1998).

Aínda que habitualmente se asimila a función orientadora exclusivamente aos Departamentos de Orientación, sabemos que esta se articula en tres niveis:

- 1) O primeiro nivel é a titoría, a actuación máis próxima ao alumnado desenvolvida no interior das aulas polo profesorado –titor.
- 2) O segundo son os propios Departamentos de Orientación, que desenvolven o seu labor a nivel interno, no centro escolar.
- 3) O terceiro nivel son os Equipos de Orientación Específicos (EOE), que son externos ao centro e de ámbito provincial. Estes equipos están formados por diferentes perfís profesionais entre os que se atopa “*un/unha traballador/a social e/ou educador/a social*” (artigo 5 do Decreto 120/1998).

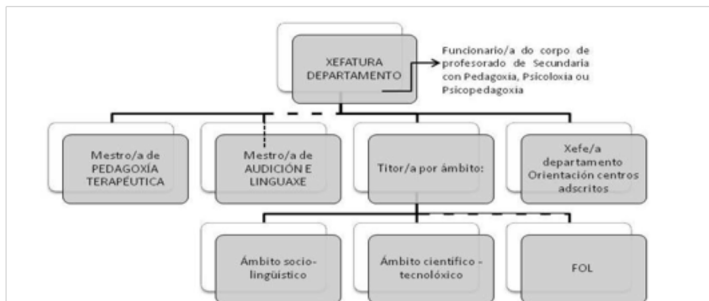
O artigo 2 da Orde do 24 de xullo establece que se crean os departamentos de orientación:

- a) Nos institutos de educación secundaria e nos centros públicos integrados.
- b) Nos colexios de educación infantil e primaria e nos colexios de educación primaria de doce ou máis unidades e nos centros específicos de educación de adultos.
- c) Poderán crearse departamentos de orientación nos colexios de educación infantil e primaria e nos colexios de educación primaria de menos de doce unidades, cando as circunstancias de dispersión da poboación así o aconsellen.

Por tanto, os departamentos de orientación dos Institutos de Educación Secundaria e dos Centros Públicos Integrados (CPI) abarcarán no seu

plan de actuación, ademais do propio centro, aquelas escolas de Educación Infantil e Primaria (CEIP e CEP) que lle estean adscritos. Os departamentos de orientación dos CEIP e CEP abranguerán, ademais do propio centro, aqueles outros centros incompletos – con menos de doce unidades - da mesma zona de escolarización ou que a Administración competente lles adscriba.

En canto á composición, recóllese no artigo 3 do Decreto e 4 da Orde e é a que se amosa nas figuras 1 e 2:



As funcións dos Departamentos de Orientación están recollidas no artigo 6 do Decreto 120/1998 e no artigo 5 da Orde do 24 de xullo de 1998. Para non reproducir de xeito literal o exposto na lexislación, recóllese no cadro 1 unha síntese e clasificación en función das persoas ás que se destinan as súas accións:

Cadro 1. Síntese das funcións do Departamento de Orientación

Alumnado	Atención á diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración e atención temperá. • Aplicación de medidas de atención á diversidade.
	Orientación académica e profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a dúbidas e demandas xurdidas. • Resolución e xestión de conflitos. • Información e orientación académica- profesional
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a participación entre o profesorado. • Asesoramento e apoio técnico (colaboración na realización e posta en marcha do Plan de Acción Titorial). 	
Centro	<ul style="list-style-type: none"> • Formar parte da Comisión de Coordinación Pedagóxica. • Colaborar no óptimo desenvolvemento do centro. 	
Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación coas familias. 	
Externo	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación co Equipo de Orientación Específico. • Relación con outros servizos externos. 	

Elaboración propia. Fonte: artigo 6 do Decreto 120/1998 e 5 da Orde Orde 24/07/1998

Como se pode ver, algunhas das funcións mencionadas como propias da Educación Social, segundo os documentos profesionalizadores elaborados por ASEDES, teñen cabida nos Departamento de Orientación, como é a xeración de redes sociais, contextos, procesos de recursos educativos e sociais; o coñecemento, análise e investigación dos contextos sociais e educativos e o deseño, implantación e avaliación de programas e proxectos educativos.

Por que é necesaria a Educación Social nos centros escolares?

Por todo o exposto ata o momento, vense reclamando dende diversos ámbitos, aínda que fundamentalmente dende a Educación Social, a presenza de xeito normalizado de educadoras e educadores sociais nos centros escolares. Nesta liña, Bretones e Castillo (2014) subliñan como a dimensión social da escola é un obxectivo non sempre asumido e apenas esbozado na institución escolar que si pode asumirse dende a Educación Social. As educadoras e educadores sociais poden cometer esa tarefa, poñendo en marcha proxectos de acción socioeducativa non só de situacións de inadaptación (programas de tratamento), senón tamén de normalidade e de inclusión (programas de prevención). A incorporación da Educación Social á institución escolar é recente no tempo e diversa nos seus proxectos e matices, xa que cada Comunidade estableceu diferentes prioridades dando lugar a diversos proxectos e experiencias nas que se perfilan diferentes formas de entender a acción social e educativa. Así, López (2013) considera que existen diversos modelos sobre a integración da Educación Social nos centros escolares:

- Educadoras e educadores sociais adscritos aos centros escolares:

As profesionais da educación social forman parte dos equipos dos centros escolares. É o caso das Comunidades Autónomas de Andalucía, Extremadura e Castela-A Mancha, aínda que con matices entre elas.

- Educadoras e educadores sociais integrados nos Servizos Sociais Municipais:

Están adscritos aos Servizos Sociais municipais e as funcións respecto aos centros escolares realízanas en coordinación cos equipos educativos de ditos centros. Sería o caso de Baleares, Euskadi, Galicia ou Madrid. Nalgúns casos estanse dando modelos mixtos, como en Catalunya, nos que os institutos teñen outro profesional –de Educación Social e/ou Integración Social- ademais da persoa traballadora dos Servizos Sociais municipais.

- Proxectos concretos liderados por educadoras e educadores sociais nos centros escolares:

Os Concellos, en convenio cos gobernos autonómicos, elaboran proxectos de intervención nos centros escolares coordinados por educadoras e educadores sociais.

Como se pode apreciar, de momento só tres Comunidades Autónomas teñen regulada a presenza de profesionais da Educación Social nos centros escolares. No horizonte visualízanse experiencias que contan coa presenza de educadoras e educadores sociais, aínda que non como persoal propio do centro, pero que, aínda así, deixan entrever a necesidade de regular esta figura no marco escolar.

Revisión bibliografía sobre Educación Social e escola

Exporanse a continuación as achegas das obras seleccionadas que permitan debuxar o estado actual sobre o obxecto de estudo, sinalando que, a pesar da escasa literatura sobre o tema, é un ámbito en crecente estudo e produción.

Amósanse os resultados en tres categorías de análise: a integración da Educación Social nos contextos escolares; a organización das profesionais da Educación Social dentro do Departamento de Orientación; as funcións para desenvolver e as posibles fontes de conflito.

A maioría das referencias aluden ás funcións que debería desenvolver a educadora ou educador social. Non obstante, apenas se atopan referencias sobre cómo debería ser o proceso de **integración** desta nova figura profesional no contexto escolar. Isto pode deberse a que o debate sobre a necesidade da inclusión da Educación Social en centros escolares se atopa aínda nunha fase de “xustificación”, é dicir, estamos a falar sobre a necesidade de incluír profesionais da Educación Social de xeito integral nos centros escolares, de cara a acadar unha mellora na calidade da educación escolar.

No que se refire á **organización** ou á ubicación da educadora ou educador social nos centros escolares, a maioría das autoras e autores referidos coincide en que se debería situar no Departamento de Orientación, baixo a dependencia da Xefatura do Departamento e en colaboración co equipo directivo e o profesorado, ademais do Departamento de actividades complementarias e extraescolares, como apuntan Bretones e Castillo (2014). Non obstante, poucas referencias mencionan qué categoría profesional tería a educadora ou educador social, é dicir, se formaría parte do Persoal de Administración e Servizos, como no caso de Extremadura, ou se formaría parte do corpo docente, como actualmente o son as orientadoras e orientadores.

En canto ás **funcións do** profesional da Educación Social no contexto escolar, trátase do aspecto máis abordado. Estas tenden a repetirse entre a bibliografía consultada, variando en pequenos matices ou simplemente na forma de redacción. Por tanto, pódense sintetizar as funcións que debería realizar o educador ou educadora social no ámbito escolar do xeito que se amosa no cadro 2.

Cadro 2. Funcións da Educación Social no ámbito escolar

- Participar na elaboración, execución, implementación e avaliación de propostas de programas de convivencia no centro, así como a colaboración cos órganos do centro no cumprimento das normas do centro e do seu regulamento de réxime interno.
- Deseño, implementación e avaliación de propostas para fomentar as relacións do centro co contorno social no que está encadrado, así como programas de interrelación coa comunidade e aproveitamento dos recursos do contorno.
- Coordinar as intervencións do centro coas que se realicen dende os Servizos Sociais comunitarios e outros recursos, así como crear canles de participación e intercambio con colectivos e institucións da comunidade.
- Colaboración no desenvolvemento de programas transversais e específicos como educación para a saúde, medio ambiente, igualdade, traballo sociocomunitario e intercultural, etc.
- Creación de espazos e de equipos de traballo mediadores e negociadores para a eficacia na resolución de conflitos.
- Prevención, seguimento e control das situacións de absentismo escolar, fracaso e violencia.
- Seguimento e colaboración na resposta educativa ao alumnado con comportamentos problemáticos.
- Desenvolvemento de programas para previr e afrontar a conflictividade escolar e de calquera tipoloxía de violencia.
- Detección e valoración de necesidades educativas asociadas a situacións de risco ou desfavorables.

Elaboración propia

Só hai un autor - Lirio (2005) - que lle atribúe funcións docentes ás educadoras e educadores sociais, como son o apoio educativo nos grupos de diversificación curricular, nos talleres e/ou programas específicos de recuperación ou reforzo escolar e seguimento do alumnado con dificultades de aprendizaxe.

Como se pode ver, malia que semella que socialmente á Educación Social se lle atribúen funcións vinculadas ás situacións de risco ou desfavorables, as referencias bibliográficas analizadas vinculan a figura da Educación Social no contexto escolar a unha perspectiva máis comunitaria da educación, fomentando as relacións entre os centros e o contorno no que se ensine, evitando o seu illamento.

Finalmente, en canto ás **fontes de conflito**, existe máis disparidade nos apuntamentos descritos polos autores e autoras. Unha das cuestións referidas é a necesidade de evitar que a educadora ou educador social se converta nun “profesional de segunda”, posto que non desenvolve tarefas docentes. Unido a isto, persiste descoñecemento sobre o labor deste profesional, que pode ocasionar unha sensación de estrañeza ante a súa inclusión nos contextos escolares. Un punto no que coinciden moitos dos autores e autoras analizados é na dispersión e indefinición das funcións establecidas para a Educación Social Escolar, o cal non contribúe ao seu recoñecemento dentro do ámbito. Outro aspecto coincidente é o risco de empregar a inclusión deste profesional como un recurso de urxencia, un parche ou un “apagalumes”, segundo Galán (2006), que só actúe nas situacións de conflito social obviando a función preventiva da Educación Social. Para que estes novos profesionais cumpran con este cometido é imprescindible que na formación universitaria de Educación Social se inclúan contidos relacionados co ámbito escolar, capacitando non só curricularmente ao estudantado senón tamén dotándoo de competencias e habilidades para desenvolver este novo labor profesional.

Concreción: a Educación Social na escola

Tal como se mencionou, a literatura sobre este eido aínda é escasa e recente, por tanto, practicamente non existen propostas concretas de Educación Social no ámbito escolar. Trala bibliografía consultada e tomando como referencia a lexislación existente e os exemplos doutras Comunidades Autónomas, plásmase a continuación unha proposta do papel que desempeñaría a Educación Social no contexto escolar, identificando aquelas funcións que están recollidas na lexislación e que acaen co rol profesional da educadora ou educador social.

Comezando polas funcións que xa existen na lexislación de partida (Decreto 120/1998 e Orde do 24 de xullo de 1998, pola que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia), algunhas delas poden – e debenser exercidas por profesionais da Educación Social. Actualmente algunhas das funcións recollidas nas normas mencionadas non está a ser atendida

debidamente dada a multiplicidade de tarefas que debe desenvolver unha orientadora ou orientador. Así pois, partimos da idea de que as funcións atribuídas á Orientación educativa deben ser desenvolvidas por un equipo interdisciplinar no que estaría a profesional da Educación Social desenvolvendo as funcións que se sintetizan a continuación:

Con relación ao **alumnado**:

- Na Atención á diversidade:
 - Colaborar na detección e valoración de necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) e as medidas para atender as mesmas. Especialmente, as referidas a alumnado con necesidades específicas de apoio educativo por condicións persoais ou de historia familiar ou de incorporación tardía, dado que as medidas de atención á diversidade focalízanse máis en Necesidades Educativas Especiais (NEE), Dificultades Específicas de Aprendizaxe (DEA) ou Altas Capacidades (AC). A abordaxe doutras situacións require dunha perspectiva integradora e global non só do alumno ou alumna senón do seu contexto próximo.
 - Colaborar na elaboración do Plan Xeral de Atención á Diversidade e na implementación das medidas precisas.
- Na Orientación Académica:
 - Colaborar na orientación académico- profesional, propiciando o autoconecemento e autorrealización.
 - Desenvolvemento do Plan de Convivencia e resolución de conflitos a través de técnicas como a mediación ou a tutoría entre iguais. Ademais de fomentar a participación, convertendo a escola nun “ensaio” de cidadanía activa.

En canto ao **profesorado e o conxunto do centro**:

- Asesoramento e fomento da participación entre o profesorado, non dende un punto de vista de “expertas/os”, senón fomentando dinámicas de traballo horizontal e colaborativo, favorecendo así tamén un clima de traballo positivo.
- Colaboración co profesorado- titor/a na realización das sesións de tutoría, a través de técnicas e dinámicas novidosas que acaden a consecución dos obxectivos.

No que se refire ás **familias e outras entidades/servizos externos**:

- Comunicación e información fluída coas familias e coa comunidade de cara a acadar unha “Escola aberta”, na que as familias participen da xestión e dinámica do centro, integrada na comunidade e con participación dos diversos axentes comunitarios, tecendo redes socio – comunitarias.

Conclusiones

Como se amosou, moitos autores e autoras concordan en que o sistema escolar está inmerso nunha “crise” debido, entre outras cuestións, á dobre lectura que se fai das súas funcións. Por unha banda, a escola semella ter perdido lexitimidade porque hai outras entidades ou axentes educativos que gañan terreo, mais, por outra banda, a sociedade segue a demandar que sexa a escola a que solvente problemas sociais, recargándoa de funcións e responsabilidades. Neste senso, a inclusión de novas figuras profesionais non pode máis que redundar nunha mellora da calidade escolar mais sendo conscientes de que a mera inclusión de novos perfís profesionais non é suficiente para resolver moitos dos desafíos da institución escolar, onde urxe un cambio ideolóxico sobre qué debe ser a escola e qué funcións debe acometer.

Os exemplos das Comunidades Autónomas de Extremadura, Castilla – La Mancha e Andalucía deben servir como modelo máis adaptándoas á realidade galega e sabendo aprender dos erros ou disfuncionalidades que se aprecien na práctica diaria das profesionais da Educación Social nestas Comunidades.

Un dos aspectos que se deben tratar con máis cautela é o referido ás funcións pois, como se viu, téndese a atribuír moitas funcións á profesional da Educación Social, unha sorte de “comodín” que vale para todo. Mais esta dispersión nas súas funcións pode ocasionar que o perfil profesional da Educación Social Escolar non quede ben definido e se produza o efecto contrario ao desexado, que é a revalorización da Educación Social no eido escolar. Ademais da concreción de funcións tamén se debe delimitar cáles son os ámbitos nos que debería intervir pois córrese o risco de que a educadora ou educador social acabe relegada a funcións de programacións e xestión de actividades lúdicas, sen infravalorar a importancia nin valor educativo que o ocio ten, xa que este debería ser un marco privilexiado de traballo para tratar valores educativos transversais.

Do mesmo xeito que se debe evitar que a educadora ou educador social remate sendo un profesional da programación de actividades extraescolares e complementarias en exclusiva, tamén se debe evitar que o seu ámbito de intervención se limite a situacións de risco pois estaríase obviando unha das principais funcións da Educación Social como é a prevención.

Por outra banda, non se debe caer no erro de pensar que a mera integración de máis profesionais suporá unha maior efectividade. O éxito radicará nos procesos metodolóxicos e de traballo interdisciplinar que se dean, non só por cuestións cuantitativas. É por iso que pensamos que o proceso de

novos profesionais no eido escolar, neste caso, de educadoras e educadores sociais nos Departamentos de Orientación, debe levar parello un proceso de adaptación e explicación aos que xa están a traballar nos Departamentos de Orientación, co fin de evitar rivalidades profesionais ou solapamentos nas súas funcións.

Para que este proceso fose o máis efectivo posible, debería comezarse por incluír na formación universitaria esta cuestión, mais non só no Grao de Educación Social, senón tamén nos de Pedagogía e Psicología, incidindo na importancia do traballo en equipo, creando así actitudes e habilidades favorables ao traballo con profesionais de disciplinas distintas.

Fóra do ámbito universitario, constátase un interese no colectivo profesional por esta cuestión posto que tanto dende o Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), como dende os distintos colexios e asociacións profesionais vense reclamando a incorporación da figura da Educación Social nos centros escolares. Incluso, como indicamos, existen algunhas experiencias de intervención de educadoras e educadores sociais en centros de ensino que, aínda que actúen dende proxectos exteriores ao centro, dan conta das posibilidades da intervención da Educación Social neste ámbito.

Bibliografía

ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social). *El educador y la educadora social en el estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Outubro 2004. [Material non editado, dispoñible na biblioteca do Ceesg]

Barranco, R.; Díaz, M. e Fernández, E. (2012). *El educador social en la educación secundaria*. València: Nau Llibres.

Bretones, E. e Castillo, M. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Barcelona: UOC.

Cabrera, J. (2004). La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria. *I Jornadas Universitarias: competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación*. Uned.

Campuzano, M. (2009). Novos perfís profesionais nos centros. *Revista Galega do Ensino* (57), p.57.

Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación Social: revista de Intervención Socioeducativa* (51), 133 -151.

Candedo, M.; Castro, M.; Cid, X.M.; Malheiro, X.M. e Rodríguez, X. (coords.) (2008). *Educación social y escuela*. Santiago de Compostela: Nova

Escola Galega (NEG) e Colexio de educadoras e educadores sociais de Galicia (CEESG).

Cieza, J.A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio – tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (17), 123 - 136.

Colexio de educadoras e educadores sociais de Galicia (2008). Documentos profesionalizadores. Santiago de Compostela: Colexio de educadoras e educadores sociais de Galicia (Ceesg).

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (15), 57 - 71.

Galán, D. (2007). Modalidades de participación del educador social en la escuela. *Aula de innovación educativa* (160), 27 - 28.

Galán, D. e Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social: revista de Intervención Socioeducativa* (38), 121 - 133.

Lirio, J. (2005). El educador social en el sistema educativo actual: funciones y tareas. En Lirio, J. (coord.). *La metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*. Madrid: Dykinson.

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *Revista de Educación Social (RES)* (16). Recuperado de <http://www.eduso.net>.

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. *Revista de Educación Social (RES)* (16). Recuperado de <http://www.eduso.net>.

Ortega, J. e Mohedano, J. (2010). Educadores Sociales Escolares, concepto y modelos. (A partir de los casos de Castilla y León, La Mancha y Extremadura). En *IUCE- Universidade de Salamanca*, 341 - 369.

Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania* (45), 11 - 31.

Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (15), 15 - 27.

Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Revista Pedagogía Social: revista interuniversitaria* (11), 87 - 110.

A EDUCACIÓN SOCIAL NA INTEGRACIÓN ACADÉMICA DA INFANCIA E DA ADOLESCENCIA CON EXPEDIENTE NO SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES.

Deibe Fernández-Simo.

deibesimo@gmail.com

Xosé Manuel Cid Fernández.

Profesor Universidade de Vigo.

RESUMO: As situacións de risco social ou desamparo inciden negativamente no itinerario académico do alumnado. A escola non conta con apoios específicos para este colectivo. Mediante relatos de vida, estudos de caso e grupos de discusión, participantes egresados do sistema de protección poñen de manifesto os factores determinantes na súa evolución escolar. Os resultados revelan dificultades na coordinación entre o ámbito educativo e os recursos especializados. A administración ten pendente articular un mecanismo que posibilita unha resposta integral á infancia e á adolescencia en dificultade social para facilitar a súa inserción académica. A educación social é imprescindible para posibilitar a precisa perspectiva social da escola.

Palabras clave: Dificultade social, inserción escolar, educación social, sistema protección menores.

O itinerario académico na mocidade en dificultade social.

O alumnado en situación de vulnerabilidade social transita por un sistema educativo que non aplica accións específicas de apoio para as dificultades con etiología no contorno. A literatura sobre a cuestión é unánime ó considerar que as causas da exclusión educativa son de natureza múltiple, destacando entre estas as referidas ó contexto social. Unha aproximación inicial ó tema de análise lévanos a observar que a escola non conta con medidas específicas de apoio para o alumnado en risco ou desamparo. O Sistema de Protección de Menores (SPM) é o responsable de atender dunha forma integral as necesidades desta poboación. As vivencias que deron orixe ó propio expediente de protección frecuentemente derivan en consecuencias con incidencia na adaptabilidade ó ámbito académico. Dous sistemas diferentes actúan no día a día dun alumnado que conta con dificultades específicas para poder asumir un itinerario formativo en igualdade de condicións que os pares con referentes naturais de apoio.

O SPM está en continua adaptación ós cambios propios de calquera realidade social. A infancia e a adolescencia son os principais sensores das transformacións que se vaian producindo. Atender demandas cambiantes require de continuos axustes que se deben de traducir nunha acción socioeducativa flexible (Melendro, 2011). A intervención dentro dun sistema composto por un entramado de recursos, require dunha mellora nas necesidades de coordinación dentro do propio SPM (Cruz, 2009), así como

dunha actualización das medidas específicas de resposta ás demandas cambiantes (Fernández-Simo, 2014). O Sistema de Protección de Menores non dispón dunha iniciativa especializada na cuestión académica. A administración non facilita datos oficiais sobre os itinerarios formativos deste colectivo. Resulta imprescindible asomarse ás investigacións que se teñen realizado en Europa sobre a materia. Todos os traballos de análise da realidade académica da mocidade en dificultade social apuntan a unha situación alarmante.

O proxecto de investigación en Europa YIPPE analizou a situación do colectivo en toda Europa. Os indicadores de exclusión académica son en todos os países superiores ós da poboación xeral. No caso do Estado Español, os datos correspóndense con Catalunya. A implicación dos equipos educativos e docentes dos recursos residenciais, así como o incremento do apoio na realización de tarefas e na función referencial, son considerados como factores determinantes na evolución do itinerario académico das persoas con expediente no SPM (Montserrat, Ferrán, Malo e Beltrán, 2011). A exclusión académica do colectivo acada cotas do 83% (Fernández-Simo, 2014). A administración non dispón de apoios específicos para a integración escolar. As persoas segregadas do sistema consideran crucial que a entidade pública active programas de apoio para a consecución de metas académicas, especialmente para as post obrigatorias (Casas e Montserrat, 2012).

A interacción de dous sistemas diferentes, o educativo e o de protección, e a falla de recursos axeitados, referidos en diferentes traballos de investigación, apuntan á necesidade de indagar nas dinámicas de coordinación e de apoio entre escola e recursos residenciais. A presente comunicación analiza a situación que as persoas participantes do SPM vivenciaron en relación á evolución académica.

Metodoloxía.

O traballo encadrámolo dentro do marco cualitativo (Flick, 2004). Achegámonos a un paradigma interpretativo. A propia mocidade en dificultade social é a que analiza a súa situación académica coa intención de asumir consciencia da realidade compartida como colectivo. A identificación como grupo achéganos a función emancipadora da investigación cualitativa (Tojar, 2006), precisa para a transformación da realidade propia. Apoiar os procesos de empoderamento forma parte do acompañamento socioeducativo que, como educadoras e educadores sociais, imos executando no traballo diario. As investigacións nas que a principal fonte de información é a opinión da mocidade en dificultade social recoñecen o papel

que como colectivo teñen na transformación da súa propia situación (Sandoval, 2011).

Pretendemos contribuir á construción dun corpo teórico da Educación Social no SPM que, seguindo a Caride (2002), observamos como unha teoría práctica. A mellora da praxe vencella o traballo coa investigación acción no contexto laboral. O investigador que exerce como profesional no campo de estudo conta cunha posición preferente (Casas, 2002), de especial importancia para favorecer o proceso de participación das persoas con expediente no sistema de protección. A experiencia como traballador inflúe na investigación (Steinar, 2011) e valorámola como un elemento positivo para a construción compartida dunha realidade de difícil acceso.

As técnicas que se utilizaron foron o grupo de discusión, os estudos de casos e os relatos de vida. Todas as persoas participantes teñen canto menos 18 anos e tiveron expediente aberto no SPM da Xunta de Galicia. O grupo de debate realizouse con 6 participantes que superaron con éxito a ESO e accederon á realización de estudos non obrigatorios. A idade máxima foi de 22 anos e a media de 20,2 anos. O sexo maioritario foi o feminino, 5 de 6. Facilitan a comprensión da súa propia historia académica e a doutras persoas coas que compartiron espazos de convivencia na súa etapa no sistema. Os estudos de caso executáronse con participantes en situación de apoio técnico e que contaron con medida de tutela durante o seu itinerario vital. Foron 5 os casos analizados dos que 4 eran mozas. Todas contaban con 18 anos. A información obtívose mediante a realización de 215 actuacións propias do acompañamento socioeducativo no momento da transición á vida adulta. A cuestión formativa estivo presente durante a acción, dada a súa importancia para o proceso de inserción laboral. Os relatos de vida foron construídos con 3 persoas. Realizáronse 3 entrevistas nas que se puxo en consideración das participantes a información que se ía recollendo. A propia mocidade foi compartindo co investigador as conclusións ás que se foron chegando. O proceso participativo derivou na asunción de cuestións que non se contemplaron no momento inicial de deseño do traballo (Bertraux, 2005).

Resultados.

A ausencia de elementos referenciais no contexto natural leva a considerar a importancia da relación coas figuras profesionais. Unha participante no grupo de discusión (P5) afirma que “las educadoras son muy importantes para que el chico se sienta cómodo y participe en las decisiones de las cosas”. “Es importante que los niños sean escuchados y decidan las cosas que les afectan y las educadoras les digan que es capaz de conseguir lo que

se proponga”, afirma P4. A motivación cara ao académico e o sentimento de capacidade de consecución de metas neste ámbito son aspectos que aparecen reiteradamente durante a investigación. “A mi me decían que no hiciese bachillerato que yo no sería capaz, que hiciese un ciclo medio y me pusiese a trabajar”, comenta P6. M afirma durante a construción do seu itinerario de vida que “eu non sirvo para estudiar. Non sei como din quitado o carné de conducir, pensei que me iba a ser moi difícil”.

Consideran crucial a normalización das relacións con pares sen expediente no SPM. “La posibilidad de realizar actividades fuera de los horarios marcados por los centros, depende no sólo de que te dejen o no, sino de que muchos centros están situados lejos del centro y eso es un problema para los desplazamientos, ya que los educadores no pueden ir a buscarte y dejar al resto de los niños”, comenta P3. A falla de recursos humanos dificulta a acción das educadoras para dar resposta ás necesidades das persoas con expediente. “El deporte con gente de afuera te ayuda en la autoestima”, manifesta P2. A realización de actividades con alumnado non pertencente ó SPM favorece a integración académica, tal e como se observou no estudo de caso C.

“Te dirigen hacia el trabajo pero no se centran en decirte que puedes, que confían en ti y que te van a apoyar hasta el final para que te quites unos estudios”, argumenta P4. A dificultade e a incerteza para continuar cos estudos post obrigatorios reducen o número de participantes que tratan de incrementar o seu nivel de cualificación con estudos universitarios ou con graos superiores. “A los que quisimos estudiar sería importante nos dijeran vamos a estar ahí apoyándote”, asegura P3. “Ya sabes lo que nos pasa a los que aprobamos la ESO, que luego para continuar es difícil”, afirma P no seu relato de vida.

A ausencia de coordinación entre o SPM e o ámbito académico é visualizado como unha dificultade para a comprensión da súa situación social na escola así como para que a información se transmita como corresponde. “En mi caso una vez al año... para lo bueno no iban y para lo malo iban siempre”, comenta P2 facendo referencia ás visitas das educadoras ó centro educativo. A falta de comunicación entre sistemas e a ausencia dunha acción conxunta obsérvase como un feito habitual nos casos A, C e D. A proxección negativa e a etiquetaxe son fenómenos presentes no sistema educativo. “Es la leche que tengas que ocultar a tus profesores que estás en un centro de menores por miedo a como actuarán contigo, y con tus compañeros de clase también procuras que sean pocos los que lo sepan”, afirma N.

A non existencia de figuras especializadas na orientación académica é visualizada como unha dificultade á hora de planificar un itinerario que

de acceso a un nivel formativo superior. “El problema es que los educadores no conocen las salidas y no hay quien te dea una información buena sobre como y según tu caso poder ir por un sitio o otro... Sería positivo un técnico que nos ayudara a motivarnos y nos dijera las posibilidades que tenemos y que estuviera siempre ahí”, asegura P4.

Conclusiones e propostas de mellora dende a Educación Social

O SPM vén desenvolvendo pequenas modificacións estruturais na distribución de espazos físicos e temporais para favorecer a realización das tarefas escolares. A precariedade de medios nos recursos humanos permanece presente pese ós notables avances dos últimos anos. O papel referencial das figuras profesionais vese limitado pola continua rotación de traballadoras. O déficit na configuración dos equipos deriva na imposibilidade de executar unha acción tendente á normalización vital. Cuestións tales, como a realización de actividades fóra do sistema de protección con pares alleos ós recursos de protección, parecen difíciles de asumir pola dificultade das educadoras para poder atender esta necesidade.

A ausencia dunha iniciativa específica, centrada no ámbito académico, para mellorar a evolución formativa das persoas con expediente no SPM, é mostra da escasa vontade real por transformar a alarmante situación presente. A presenza de educadoras sociais, con funcións específicas na orientación e no asesoramento de participantes e de equipos educativos, permitiría pór en primeiro plano a dimensión académica. A información veraz sobre os diferentes camiños formativos posibilitaría a construción de decisións axeitadas a cada realidade individual. Unha iniciativa específica neste ámbito facilita a aplicación das medidas precisas para favorecer a adaptabilidade académica.

A coordinación entre escola e SPM é valorada como mellorable. Dificilmente se pode falar dun acompañamento socioeducativo integral sen a colaboración de ambos sistemas. A presenza dunha figura de referencia para as cuestións académicas no ámbito da protección facilitaría o diálogo cos interlocutores nas escolas. A posta en marcha dun protocolo de comunicación resulta necesario para que os mecanismos estean clarificados e non dependa da vontade do corpo docente dos centros nos que cursen estudos as persoas participantes.

A presenza de estigmas e de mitos na escola obedece ó descoñecemento da realidade social das persoas con medida no SPM. Sería positivo que, dende a educación social, se artellaran accións formativas para o persoal da Consellería de Educación, que faciliten un coñecemento da dimensión social dos colectivos en risco de exclusión. O coñecemento das necesidades é básico

para poder organizar actuacións pedagóxicas que faciliten a interiorización dos contidos curriculares presentes nos obxectivos da escola.

A posta en marcha dun programa específico para a promoción académica do alumnado con medida de protección é imprescindible, así como dar resposta á alarmante situación formativa do colectivo. A educación social está chamada a asumir as funcións de coordinación entre sistemas, de asesoramento e de orientación. A resposta ás demandas enmarcadas nas dimensións social e académica, a actuación conxunta e a acción individualizada só poden construírse dende os paradigmas socioeducativos. Os aspectos sinalados resultan claves para facilitar os camiños escolares das persoas con medida no SPM.

Referencias:

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Caride, J.A. (2002). La pedagogía social en España. In V. Nuñez (Coord), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 81-112). Barcelona: Gedisa.

Casas, F., e Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados [Versión electrónica]. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206. Extraído de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153751/140791>.

Cruz, L. (2009). *Infancia y educación social: Prácticas socioeducativas en contextos residenciales en Galicia* (Tesis doctoral). Facultade de Ciencias de Educación, Universidade de Santiago de Compostela, España.

Eurostat (2016). *Education, employment, both or neither? What are young people doing in the EU?*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/documents/299_5521/7590616/3-11082016-AP-EN.pdf/c0393ef3-2ea1-455a-ab642271c41fd9d4

Fernández-Simo, J.D. (2014). Intervención socioeducativa con menores en protección. Itinerarios persoais, académicos e laborais. (Tesis doctoral). Universidade de Vigo, Ourense.

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

Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios [Versión electrónica]. *Revista de educación*, 356, 327-352. Extraído de <https://es.scribd.com/document/361424153/Revista-de-Educacio-n-356-Septiembre-Diciembre-2011>

Montserrat, C., Ferrán, C., Malo, S., e Beltrán, I. (2011). *Los itinerarios formativos de jóvenes extutelados* [Versión electrónica]. Extraído de <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/UCI2011.pdf>

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 9(4), 114-125. Extraído de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-9num4/art6.pdf>.

Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en la instigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La muralla S.A.

PONTE... NAS ONDAS! UN INNOVADOR AXENTE EDUCATIVO E DE SOCIALIZACIÓN.

Raquel Rey Vilas

rarevi@uvigo.es

Xosé Manuel Cid Fernández

(xcid@uvigo.es)

Resumo: A Asociación Cultural e Pedagóxica Ponte... nas ondas! é unha experiencia no contexto das comunidades fronteirizas, que asombrou á sociedade cunha proposta cultural de superación das fronteiras mentais, contribuíndo positivamente no desenvolvemento e valorización da cultura e patrimonio inmaterial dos pobos.

Dende a primeira iniciativa da xornada de radio interescolar ata a presentación da Candidatura do Patrimonio Inmaterial Galego- Portugués ante a UNESCO para que o declare como Obra Mestra da Humanidade, existe un longo camiño de preparación e organización de proxectos e actividades culturais. O que nun principio naceu como un proxecto para un día concreto converteuse nunha cita anual que cada ano adquire máis adeptos e dimensións educativas e culturais. Posteriormente supuxo o enriquecemento e creación de máis cultura social ata chegar a converter a Ponte... nas ondas! nunha das asociacións consultoras do patrimonio inmaterial na UNESCO definitivamente neste mesmo ano 2016.

Ponte... nas ondas! é unha experiencia radiofónica que comezou en 1995 grazas á cooperación entre escolas do ensino básico e secundario de Galiza e de Portugal. Nos seus inicios tratábase dunha xornada de doce horas de emisión e, a partir do ano 2003, coa implicación das e dos estudantes das universidades, pasou a ser de 24 horas de programación. Alumnas e alumnos do Campus de Ourense da titulación de Educación Social traballaron arreo dende as cero horas ata as dez da mañá do día seguinte conseguindo emitir programas de radio en directo con diferentes formatos, tales como música, entrevistas, concursos...

Unha xornada experimental que pronto se converteu nunha experiencia radiofónica que fixo que as persoas participantes conviviran e aprenderan nun contexto educativo diferente ao formal. Nenas e nenos agrupando voces ou experiencias na sala dos micros e outro grupo de rapaces e rapazas recibindo as chamadas das variadas persoas, participando nas actividades para esa xornada, facían dese día algo máxico.

Palabras chave: Ponte, convivencia, cultura social e transmisión.

Introdución

O patrimonio inmaterial é unha construción social e cultural que hoxe mais que nunca debemos asumir como reto non deixar no esquecemento. Debe combater co tempo, ancorándose nos recordos colectivos e na memoria da súa sociedade. O diálogo intercultural e interxeracional faise imprescindible neste camiño de preservación da historia e cultura, xa que mediante as súas liñas de transmisión, contribúe na construción das tradicións, e por tanto na permanencia do patrimonio ao longo das xera-

cións e dos anos. Na importancia destas relacións interxeracionais xunto á participación social, afonda a asociación cultural e pedagóxica Ponte ... nas ondas!, matizando as características útiles no desenvolvemento destes aspectos, mantendo con vida aos nosos devanceiros e configurando o que é hoxe a nosa cultura.

Tendo en conta que a nosa Lei do Patrimonio Cultural Inmaterial debe cumprir co acordado na Convención para a Salvagarda do Patrimonio Cultural Inmaterial do ano 2003, ratificada por España en 2006, comézase a modificar a lei anterior do Estado, a Lei 16/ 1985, do 25 de xuño, do Patrimonio Histórico Español, introducindo no ano 2011, o Plan Nacional do Patrimonio Cultural e Inmaterial e constituíndo no ano 2015 a Lei 10/2015, do 26 de maio, para a salvagarda do Patrimonio Cultural Inmaterial (Castro e Ávila, 2015). Neste sentido, faise indispensábel falar da constitución dunha nova Lei de Patrimonio Cultural Galega (Lei 8/1995, de 30 de outubro, do Patrimonio Cultural de Galicia), que redefine a teoría e apoio do patrimonio, unindo a cultura material coa cultura inmaterial de forma semellante, vinculando tamén a cultura coa natureza e situándoa na investigación do patrimonio como eixe do desenvolvemento comunitario e educativo. Amais, débese optar por promover e difundir o patrimonio na sociedade internacional co obxectivo de contribuír á construción do futuro e ó desenvolvemento socioeconómico da nosa Eurorrexión.

En definitiva, a cidadanía está nunha realidade e pensar en formala sen relación concreta con esa realidade non ten senso. É por isto que se debe comezar aprendendo dentro do contexto, do contorno próximo. Se o punto de partida é o estudo do noso contorno máis inmediato, este axudará a que os suxeitos se identifiquen na súa propia cultura, para despois valorar as outras. A educación intercultural debe empezar por aí, por coñecer e respectar a súa cultura, construíndo a súa identidade para logo poder integrala na súa formación, e así, converter aos individuos nuns seres críticos próximos ao entendemento e á apreciación dun mundo diferente e global. Potenciar a creación de espazos de diversidade cultural, na que os individuos comparten as súas experiencias e obran en función da observación, interpretación, análise e identificación da cultura que os rodea, sustenta os valores de respecto e solidariedade da diversidade cultural, insistindo nunha modificación de actitude baseada na comunicación cultural, actual e futura, precisamente un dos fundamentos no traballo de Ponte... nas ondas!

Toda Galiza sabe de memoria, pero o dificultoso é crear o transvasamento entre o culto e o popular, promover e estimular activamente aos pobos para que atopen as súas raíces nas tradicións, na natureza, na literatura, na

música,... na súa cultura. Por iso, necesítanse novos modelos e espazos, para profundar e actualizar no material e no inmaterial do patrimonio recollido e, co maior rigor posible, atopar o significado xenuinamente popular, sen idealizacións, sen beatitudes e sen teimosos aproveitamentos políticos e económicos da cultura.

A memoria na interculturalidade e na interxeracionalidade

As actividades lúdicas son procesos didácticos que centran a súa atención en aspectos socializadores e en valores de solidariedade con tódolos participantes, factores fundamentais para provocar a interconexión entre xeracións e, en consecuencia, vivencias significativas. É por iso que se fai importante fomentar proxectos dinamizadores e representativos que axuden a visualizar a riqueza das interrelacións entre xeracións.

Neste senso, os proxectos nos que se traballe co patrimonio cultural inmaterial deben constituírse cunha perspectiva de transformación social, nos que as persoas maiores pasen a participar eficazmente e activamente nas comunidades, e non como ata o de agora, que en moitas ocasións eran afastados e mesmo desprovistos de plans de vida. Por outro lado, con estes espazos, ás novas xeracións proporcionaráselles a sabedoría e a experiencia das persoas adultas, beneficiándose desta maneira da transmisión da cultura e tradicións entre xeracións.

Paralelos a estes proxectos, podemos dicir que camiñan os Tesouros Humanos Vivos, uns individuos que posúen destrezas e técnicas transmisoras de aspectos da vida cultural dun pobo e que se encargan de transmitir eses saberes ás seguintes xeracións, para que non se perdan no tempo. Con estas persoas, a natureza inmaterial da cultura perdura e se salvagarda do esquecemento, un propósito que, dende a UNESCO, se leva defendendo para que os numerosos Estados eleven o valor histórico e artístico dos seus países.

A voz e a palabra dos tesouros vivos condúcennos a experimentar auténticas clases de lingua e comunicación, nas que os oíntes comprenden os relatos de vida coma unha fonte oral de grande importancia na recuperación da historia e do patrimonio inmaterial (Agulló, 2010).

Con este propósito, nacen tamén en Dinamarca, as chamadas Bibliotecas Vivas, un fenómeno único, que permite saber dos demais e coñecer outros estilos de vida en propia persoa. Aquí, os libros son seres vivos, voluntarios, de diversos grupos sociais que contan a súa historia, a súa percepción dos acontecementos históricos que eles mesmos sufriron en vida, da súa forma de vivir, de falar, de pensar... Un disfrute para as persoas que se achegan a esta experiencia, con toda intención de entender na historia, outras culturas e outras xeracións.

Ao carón destas experiencias, cabe subliñar o labor de Ponte... nas ondas!, coma unha asociación favorecedora e creadora de espazos e iniciativas que contribúen ao acercamento entre xeracións, que reflexiona sobre o respecto e o diálogo entre as numerosas culturas existentes e pasadas, e entre todas as persoas das diferentes idades. Unha asociación que considera que as xeracións vindeiras son as que representan o que somos e o que queremos chegar a ser. Con este obxectivo básico, promoven liñas estratéxicas de organización de talleres, exposicións, seminarios, congresos, bibliotecas vivas, concursos, etc., puntos clave na concepción dunha ponte de comunicación entre xeracións (Velo, 2015).

Cómpre, igualmente, destacar a presenza da Educación Social e da Animación Sociocultural como modelos de intervención formais e non formais, nos que a interxeracionalidade se converte nun dos seus principais obxectivos de traballo, nos que as actividades baseadas no xogo conducen de forma espontánea cara ao coñecemento. Despois de todo, o xogo existe dende tempos remotos e é considerado *“como una actividad de carácter universal, común a todas las razas, en todas las épocas y para todas las condiciones de vida”* (Minerva, 2002: 290). A través do xogo, non só se acadan niveis de coñecemento, senón que se esperta o interese por aprender, prodúcese satisfacción e imaxinación e, sobre todo, estímúlase a participación e o traballo en grupo. Por tanto, a Educación Social e a Animación Sociocultural son profesións básicas no estudo e desenvolvemento do patrimonio inmaterial. A Animación Sociocultural defínese dentro dos procesos de educación e cultura popular, coma unha disciplina levada a cabo principalmente pola colaboración entre mozos e adultos por medio de estratexias de participación activa, co obxectivo de mudar a realidade social (Dos Santos, 2007). Unha educación que se caracteriza por contribuír á construción dun sistema educativo continuo, aberto á comunicación entre os diferentes estratos sociais, co ánimo de provocar proxectos nos que participan todos os membros dunha poboación ou comunidade (Froufe, 2007; Pérez, 2007). No caso da Educación Social, o traballo abrangue un papel fundamental na inclusión social de toda a comunidade, na creación de programas de protección e transformación en contra da exclusión, e no impulso de procesos educativos de integración social para as persoas adultas con problemas de incompreensión na sociedade. Técnicas que en moitas ocasións son levadas a cabo mediante a Educación Permanente, un proceso educativo que estando en contacto co seu contorno, realízase ao longo de toda a vida dos individuos, coa pretensión de desenvolver e modificar a súa historia persoal e a da súa comunidade (Cobacho, 2007).

En consecuencia, cando oímos falar dos programas interculturais e interxeracionais, todos percibimos a afectividade, o respecto e a transmisión do saber como trazos característicos dun traballo que une varias xeracións en actividades planificadas, pero non debemos esquecer a espontaneidade das historias de vida que xorden dende a sociedade, contribuíndo á aprendizaxe e coñecemento ao longo do crecemento das persoas. Por tanto, os beneficios das relacións interxeracionais e interculturais están máis que recoñecidos a nivel social e educativo, xa que os condicionantes de partida que falan de respecto, participación, solidariedade, cultura e tradición dotan dunha nova conciencia nas xeracións actuais e futuras, co desempeño dun papel fundamental no fortalecemento do progreso e a convivencia pacífica social.

Nesta índole e como exemplo a destacar xunto con Ponte... nas ondas!, levan celebrándose dende hai moitos anos as chamadas Xornadas Interxeracionais no Campus Universitario e na cidade de Ourense. Unha cita tradicional na que maiores e nenos se reúnen co obxectivo de compartir experiencias, xogos e relacións enriquecedoras, a través das fontes orais, e onde se poñen de manifesto as situacións vividas por tres xeracións. Un deseño comunicativo, lúdico, de animación sociocultural e eficaz na transmisión e circulación do coñecemento e o saber colectivo.

Dende esta perspectiva, polo tanto, faise indispensable falar da primeira experiencia elaborada por Ponte... nas ondas!, a xornada de radio interescolar Ponte... nas ondas!, unha actividade que permitiu a moitas comunidades aproximarse ao estudo do seu contorno, do seu patrimonio cultural material e inmaterial, dentro dunha modalidade de ensinanza non formal.

A idea principal deste proxecto foi dende o principio crear unha ponte de comunicación entre os pobos galegos e os portugueses. Unha ponte de intercambio e comprensión da existencia dunha cultura común entre comunidades e de respecto polo que simplemente é diferente.

O 29 de marzo de 1995 inaugurábase a ponte arquitectónica de unión entre Salvaterra de Miño e Monção, e un grupo de docentes de ambas marxes do río deciden crear para ese mesmo día un programa de radio entre escolas, no que nenas e nenos preparan xunto á súa comunidade unha grella de doce horas de programa radiofónico relacionada co título para ese día “que vas facer ti para mellorar as relacións entre os dous pobos?”.

Un momento crucial que supuxo levar os programas de radio dos centros educativos máis alá dos muros formais da ensinanza e por conseguinte formula un cambio metodolóxico moi importante naqueles tempos. “*Informar, educar y entretener son los principios insoslayables de la radio*”(Rodríguez, 2014), evidentemente este é un reflexo e creación dunha

nova metodoloxía didáctica na que a tecnoloxía e a renovación pedagóxica comparten o traballo de creación e motivación nunha nova perspectiva de aprendizaxe comunitaria.

Ao fin e ao cabo, as actividades manipulábeis que se realizan coas TICs e cos medios de comunicación convértense nunhas ferramentas motivadoras que provocan no alumnado a curiosidade de crear o seu propio sistema de aprendizaxe, unha metodoloxía diferente na que os docentes se converten en mediadores que incitan á reflexión e posterior construción do coñecemento (Martínez e Prendes, 2003).

Unha reflexión e análise sobre as relacións e conexións culturais que Ponte... nas ondas! presenta a través do seu proxecto educativo ao longo de todos estes anos, incluíndo tecnoloxía clásica, coma a radio, e a tecnoloxía máis actual, na procura de salvagardar e transmitir innovadoras fórmulas pedagóxicas do patrimonio inmaterial galego- portugués (Carita, Feijoo e Veloso, 2012).

Unha experiencia innovadora que trouxo consigo un traballo cooperativo de escolas, de integración do estudo do patrimonio inmaterial nos currículos educativos, dunha novidosa forma de traballar coas TICs e os medios de comunicación a nivel sociocultural, procurando romper as barreiras de comunicación entre culturas e xeracións.

Trátase dunha actividade que pretende a toma de conciencia do valor que encerra a nosa cultura tradicional e da necesidade da súa incorporación nos procesos educativos e nos procesos de difusión e creación cultural” (Cid; Feijoo e Veloso, 2007:11).

Un enfoque que pon de relevo a extensión e repercusión social que pode alcanzar unha iniciativa educativa cultural que se iniciou nas escolas da contorna do Miño, para logo ampliar a súa difusión a outros pobos de Galiza e Portugal, incluíndo a outros organismos, entidades e asociacións, como foi a Universidade de Vigo, especialmente o seu Campus de Ourense coa Facultade de Educación Social. O alumnado desta facultade participou dende o ano 2003 no programa de radio Ponte... nas ondas! conseguindo desta forma aumentar as horas de grella de programación da xornada, de doce ata vinte e catro horas continuas. Unha colaboración indispensable xa que, sen eles e demais participantes, a experiencia da xornada non se estendería ao longo de tantos anos abarcando maiores cotas de público, sufrindo grandes evolucións. Así, dende a XX edición da Xornada de Radio interescolar que tivo lugar o 30 de maio de 2014, a xornada trasladouse ao 13 de febreiro para conmemorar o día declarado pola UNESCO coma o Día Mundial da Radio. Un organismo que lle dedicou a segunda conmemoración da xornada á radio e a xuventude, propondo un achegamento do

medio ás novas xeracións, tal como viña facendo Ponte... nas ondas! dende os seus inicios.

A asociación neste intre fai unha ampla defensa do que eles mesmos nomean como “Radiovisual”, porque mestura a radio e os novos medios tecnolóxicos e audiovisuais, reafirmándoo como o medio de comunicación que se segue revelando en diferentes formatos, xa que continúa a ser o medio informativo que máis se achega ás comunidades marxinais e non marxinais como piar da liberdade de expresión. Despois de todo, a radio constitúese coma o recurso educativo principal nesta experiencia, buscando a través dela a complicidade doutros colectivos sociais e culturais.

En definitiva, actualmente e ilustrándonos nestes modelos de traballo, enténdese que estamos nun momento histórico no que pedagoxicamente é urxente e doado acoller nas institucións académicas e socioeducativas unha revalorización e difusión da comunicación interxeracional e intercultural, que co andar do tempo consolide a idea de que indagando no pasado, conseguimos coñecer o presente e, por tanto, proporcionar maior calidade ao futuro.

Ponte... nas ondas! como axente socializador

Ponte...nas ondas! foi acreditada como ONG consultora do patrimonio inmaterial da UNESCO, este mesmo 1 de xuño de 2016 en París. Unha acreditación que autoriza a esta asociación nas funcións consultivas que o Comité Intergubernamental da UNESCO lle solicite en temas relacionados co patrimonio cultural inmaterial. Destacar sobre todo que unicamente hai en España sete entidades con este recoñecemento e en Galiza é a única. Amais está na lista de propostas para formar parte de “Buenas Prácticas del Patrimonio Inmaterial” da UNESCO.

Meses e anos de traballo e implicación dos integrantes de Ponte... nas ondas!, xunto aos veciños das diferentes parroquias de Galiza, Portugal, Mozambique, Brasil, Angola e outros países, fixeron posible os diversos proxectos e actividades de investigación, culturais e de promoción do patrimonio inmaterial galego- portugués. As mostras de Oralidade Galego-Portuguesas, principiadas no ano 2002 co obxectivo de divulgar, defender e mostrar as manifestacións orais coma a poesía, as loas portuguesas, as regueifas, os contos, as danzas, os cantos e a música; son parte da actividade inédita e de gran interese pedagóxico no ámbito cultural e educativo levado a cabo por esta asociación.

Unha experiencia que dende o ano 1995 ten executado e participado en innumerables actos de carácter cultural e educativo, divulgando e defendendo o traballo desenvolvido pola asociación en diferentes lugares do

mundo. Así, por exemplo, dende os anos 2006- 2007, organiza os Certames de Recolla de Mostras da Tradición Oral, coa intención de poñer en valor e sensibilizar, nas diferentes etapas educativas de Galiza e Portugal, sobre o patrimonio galego- portugués. Unha actividade destinada aos centros educativos da Eurorrexión Galiza- Norte de Portugal e que conta con grandes colaboracións, como son as da Cátedra de Estudos da Eurorrexión da Universidade de Vigo, da Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia e da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN).

Tamén entre outras actividades, no ano 2005 xunto a Asociación Morraceira, organizadora do Festival de Cinema Filminho, impulsa unha convocatoria audiovisual titulada como “Conta onde vives”. No ano 2009, participa na Jornada Mundial de Radios Educativas, organizada por a Asociación Internacional de Radios Educativas (AIRE). No ano 2012, participa nos programas organizados no Certame OUFF Escola do Festival de Cinema de Ourense. No ano 2014, organiza o Festival Internacional de Teatro Lusófono “Ponte...na Escena!” en Gondomar. E no ano 2015, a celebración da Gala do Patrimonio común no teatro municipal de Tui, onde as comunidades educativas participantes e o público en xeral gozaron dunha grande lembranza da vitalidade da nosa cultura e os nexos comúns entre o pobo galego e portugués.

Por tanto, e volvendo ao punto anterior deste escrito, onde se fala da importante colaboración entre a actividade lúdica como proceso didáctico de interconexión entre as variadas culturas e as xeracións, non se pode deixar de nomear a celebración das Xornadas Escolares de Xogos Tradicionais Galego- Portugueses. Unhas xornadas tamén coñecidas como “Os Encontros dos Xogos Tradicionais”, entre os cales se poden citar os do ano 2010, que se celebraron na Escola Infante Felipe de Salvaterra de Miño; no ano 2012 en colaboración con Brinquedia, organizouse o día do peón; no ano 2013 celebrouse a quinta edición dos xogos no Estadio do Centro de Estágios de Melgaço, coa participación de máis de cincocentos alumnos e alumnas e de sesenta docentes, pertencentes a doce centros educativos; e, como non, neste último ano 2015, en colaboración novamente con Brinquedia e a Câmara Municipal de Melgaço, volveron a organizar o encontro como claro exemplo da actividade de Ponte... nas ondas! no significado da súa educación intercultural e interxeracional. Uns eventos de convivencia que se organizan para dar continuidade ao traballo de dar a coñecer no ámbito escolar e recuperar o patrimonio lúdico de ambas as rexións, a galega e a portuguesa. Deste xeito, dentro do marco educativo foméntase a transmisión dos xogos tradicionais e do tempo de lecer que se expresa por parte da familia e noutros contextos sociais.

Complementaria a todas estas actividades, tampouco debemos esquecer amentar as edicións dos libros- CD- DVD “Meniños Cantores” (2005), “Cores do Atlántico” (2010) e “Na Ponte” (2013), publicacións que reflexan gran parte da vida, investigacións e traballo desta asociación ao longo dos seus máis de vinte anos de existencia. Nin tampouco a súa participación e colaboración en variados proxectos tales como o proxecto europeo “CampUSCulturae”, sobre a diversidade e o diálogo intercultural, un proxecto de mostra das culturas do mundo e espazo internacional de experimentación das relacións entre a literatura, a música, as artes escénicas e as novas tecnoloxías, en especial as minoritarias, a través da súa Biblioteca campUS-Culturae das literaturas infantís e xuvenís do mundo e do seu Centro de Diálogo Intercultural. Unha aposta de traballo da Universidade de Santiago de Compostela dende 2011, na que Ponte... nas ondas! participa xunto a unha serie de socios europeos (Minority Studies Society Studii Romani; Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í Erlendum Tungumálum de Islandia; CHE Consult GmbH de Alemaña) e que levou a Ponte... nas ondas! a viaxar a países coma Polonia (Lodz), na 2ª Reunión do Proxecto CampUS-Culturae, para mostrar as súas actividades en prol do entendemento cultural e da valorización das variadas culturas mundiais; e que neste último ano, visitou á Feira do Livro Infantil e Juvenil de Bologna presentando os traballos da asociación e celebrándose ao mesmo tempo o encontro dos socios europeos. Cabe destacar tamén a súa participación no proxecto europeo “Grundtvig Grand Treasures”, sobre os Tesouros Humanos Vivos, un proxecto conxunto, dende setembro de 2011, de profesionais de seis países diferentes: Polonia, Grecia, Estonia, Letonia, Portugal e España, promovido polo departamento de Educación e Cultura da Unión Europea: Centrum Inicjatyw UNESCO, de Wroclaw (Polonia); Latvian National Commission da UNESCO, de Riga (Letonia); Grupo Media dell’Arte de Ilioupoli, de Athenas (Grecia); Asociación Antaxurada S.L., de Santiago de Compostela (España); Kultuur aitaab hingata de Pärnu, de Estonia; e a asociación Ponte... nas ondas!, de Portugal.

Unha organización de países que pretende coa súa actividade facilitar o intercambio de coñecemento e preservación da tradición oral, inducendo cara ó diálogo interxeracional. É por iso que parte do seu traballo depende dos chamados Tesouros Vivos, do reforzo das relacións entre individuos de diferentes idades e do estudo e divulgación dos mesmos.

Ponte... nas ondas! comeza a súa andadura neste proxecto participando nos seus diferentes encontros coa intención de incorporar exemplos de Tesouros Humanos Vivos da Eurorrexión Galiza- Norte de Portugal á catalogación deste proxecto. Conseguindo realmente grandes avances nes-

te propósito no seu segundo encontro en Valença do Miño en febreiro de 2012 e no seu terceiro encontro na illa grega de Sikinos, momento no que se continuou co intercambio da información dos Tesouros Vivos das respectivas comunidades, co gallo de preservar esta cultura entre as sociedades (<http://www.pontenasondas.org>).

En consecuencia, pódese dicir que Ponte... nas ondas! centrou parte do seu interese na importancia da aprendizaxe compartida e a participación social. A súa actividade no tempo mostra a través da presentación da Candidatura do Patrimonio Inmaterial Galego- Portugués ante a UNESCO para que sexa proclamado como Obra Mestra da Humanidade, un traballo cooperante de experiencias educativas e culturais que inducen á eliminación das barreiras discriminatorias creando espazos moi enriquecedores de conexión entre o patrimonio inmaterial, a diversidade cultural e a natureza que nos rodea.

Estamos, por tanto, ante un proxecto que co paso do tempo non soamente constata empiricamente as variadas culturas senón que, a partir das relacións interculturais, desenvolve un patrimonio cultural común, descubriendo elementos conxuntos e similares entre os pobos, entre o medio natural, entre as formas de vida, entre as linguas e, como non, entre os patrimonios culturais inmateriais. En relación á lingua, faise importante destacar que, ao principio da experiencia, as linguas que soaban a través das ondas eran o portugués e o galego, pero debido a que, co avance dos anos, se incorporaron diferentes países de lingua hispana (Colombia, Cuba, Chile,...), agora mesmo existe unha mestizaxe de linguas convivindo na xornada radiofónica.

No tocante a estas relacións, faise necesario destacar o seu carácter interxeracional, xa que a primeira das actividades de Ponte... nas ondas! naceu coa interrelación entre profesores e estudantes conforme ás idades das escolas de primaria e secundaria que participaban, para logo máis tarde sufrir un gran cambio coa integración no ano 2003 do alumnado da Universidade. Un aspecto que, ademais de condicionar a ampliación do número de horas de emisión dos programas radiofónicos, conseguiu acadar maiores cotas de público e de persoas con diferentes idades. Trátase, por tanto, dun labor de equipo que implica moito ou moitísimo traballo dos participantes e colaboradores da experiencia, e cun grande alcance mediático.

Despois de todo, as manifestacións do patrimonio preséntanse tan ricas e variadas porque as formas de sociabilidade desta experiencia tamén o son. As formas de traballo que facilitan o traballo de cooperación e do intercambio de valores entre os participantes provocan unha constatación de cambios a niveis formativo e pedagóxico. Factores a sumar na confor-

mación de Ponte... nas ondas!, coma unha asociación que promulga formas de traballo pedagóxico alternativas ás da ensinanza tradicional, levadas á realidade con novas formas de desenvolverse e estudar o patrimonio cultural inmaterial.

Referencias bibliográficas.

Agulló, M. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico- educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2),157- 178.

Ávila, C. e Castro, P. (2015). La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: una aproximación a la reciente Ley 10/ 2015. *Revista sobre Patrimonio Cultural: Regulación, Propiedad Intelectual e Industrial*, 5-6, 89- 124.

Carita, L.,Feijoo, X. e Veloso, S. (2012). Ponte... nas ondas!. En Asociación Ponte... nas ondas (Coord.). *PNO! Na ponte. Unha historia de Ponte... nas ondas!*(17-48). Vigo: PAI Edicións.

Cid, X., Feijoo, X. e Veloso, S. (2007). “Ponte... nas Ondas”, novas e vellas tecnoloxías ao servizo da interculturalidade. En X. Cid Fernández e X. Rodríguez Rodríguez (Coords.). *A fenda dixital e as súas implicacións educativas*(193- 214). Santiago de Compostela: Nova Escola Galega.

Cobacho, M. (2007). La participación Sociocultural de las Personas Mayores Como Fuente De Desarrollo Comunitario. En X. Cid e A. Peres (Ed.). *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (385-394). Vigo: Universidade de Vigo.

Dos Santos, M. (2007). A Animação Sociocultural Na Educação/formação Das Sociedades Contemporâneas. En X. Cid e A. Peres (Ed.).*Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (81-87). Vigo: Universidade de Vigo.

Froufe, S. (2007). Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario. Relaciones. En X. Cid e A. Peres (Ed.). *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (109-121). Vigo: Universidade de Vigo.

Martínez, F. e Prendes, M. (2003) ¿A donde va la educación en el mundo de la tecnología? En F. Martínez Sánchez.*Redes de comunicación en la enseñanza*(80- 87). Barcelona: Ed. Paidós.

Minerva, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289- 296.

Pérez, G. (2007). Qué es la Animación Sociocultural. En X. Cid e A. Peres (Ed.).*Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (197-205). Vigo: Universidade de Vigo.

Rodríguez, R. (2014). El radioteatro como herramienta educativa para promover el patrimonio inmaterial: hombres y mujeres del mar en el sur de Chile. *Cuadernos.info*, 35, 29-38. doi: 10.7764/cdi.35.664

Veloso, S. (2015). Os saberes tradicionais e a súa transmisión. Actas do V Congreso de Patrimonio Etnográfico Galego (II Internacional) (pp. 139-143). Ourense: Deputación Ourense.

<http://www.pontenasondas.org>

<http://www.patrimonio.org>

<http://www.naponte.com>

<http://grandtreasures.wednode.cz/about-grandtreasures/>

<http://www.usc.es/gl/proxectos/campusculturae/>

A ESCOLA NON FOI FEITA PARA TODOS OS SECTORES DA INFANCIA. REFLEXIÓNS E PROPOSTAS DE PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN SOCIAL

Raquel Prada Leal
Xosé Manuel Cid Fernández
Universidade de Vigo

RESUMO: A historia da educación conta con iniciativas constantes en defensa da igualdade de oportunidades escolares de nenos e nenas en idade escolar. O período contemporáneo, agás en momentos de dominación de ideoloxías totalitarias, caracterízase pola proliferación de discursos tendentes a esa suposta igualdade, aínda que sen precisar as dimensións concretas que debe acadar. A práctica mostra que a aplicación destes principios tropeza sistematicamente cos atrancos instalados no propio corazón do sistema educativo: a dobre rede pública-privada, as desigualdades de xénero, raza, clase social, procedencia, capital cultural familiar, entre outros.

As leis democráticas, os proxectos de centro, os regulamentos van adoptando unha linguaxe axeitada aos requirimentos dunha escola para todos e todas, pero a linguaxe non abonda para darlle a volta á realidade. No caso que nos ocupa, seguen existindo atrancos evidentes para os integrantes do Sistema de Protección de Menores de cara á superación das etapas escolares e a participación en condicións de igualdade da vida social e laboral.

No caso das/os rapazas/es que forman parte do Sistema de Protección de Menores (SPM), a elevada porcentaxe de fracaso escolar é alarmante, constituíndo unha gran barreira á hora de superar a desigualdade social da que parten.

Entrevistamos a educadores e educadoras con experiencia profesional neste campo e sinalan causas estruturais da escola e do SPM que están no fondo desta discriminación, proponendo medidas que poderían mellorar considerablemente a situación.

INTRODUCCIÓN

A motivación principal desta achega radica na preocupación polo divorcio entre o sistema educativo regrado e os servizos de atención á infancia e xuventude en situación de risco social, para garantir a igualdade de oportunidades educativas deste colectivo. Detectar as dificultades escolares deste colectivo, as súas causas e as posibilidades de transformación que se poden vertebrar desde a educación social son os principais obxectivos que nos propomos. Detectamos que hoxe en día os recursos socioeducativos non son aproveitados nesta dirección, senón que pola contra funcionan como instrumento reprodutor das desigualdades sociais.

É preciso que a escola se adapte á realidade para conseguir que estes/as rapaces/as non sexan apartados/s do ámbito académico e que o SPM conte cos recursos necesarios para apoialos/as nese proceso. Para isto, a Educación Social conta coas competencias necesarias para facer de nexo entre ambos os sistemas, buscando así a coordinación entre os mesmos e

rompendo cos estigmas e as etiquetas que acompañan a estes/as mozos/as, derivadas do descoñecemento e a ignorancia.

A realidade deste sector da mocidade que pertence ao SPM reflicte, na meirande parte dos casos, situacións de abandono, fracaso ou absentismo escolar, non tendo moitas destas persoas os mínimos académicos esixidos hoxe en día pola sociedade para optar á posibilidade de integrarse nela. Non obstante, se ben é sabido por todas aquelas persoas profesionais que traballan con este colectivo, a forte presenza do fracaso escolar nos expedientes destes mozos/as parece pasar algo desapercibida nos discursos sociais e políticos.

Autoras como Monserrat, Casas, Malo e Beltrán (2011), teñen constatado que as persoas con expediente no Sistema de Protección de Menores mostran alarmantes indicadores de fracaso escolar. Por isto, tanto no sistema educativo coma no de protección de menores, existe a necesidade de repensar certos aspectos para traballar a prol da non desvinculación das e dos menores en situación de protección do sistema académico.

Tentaremos achegarnos ás causas do baixo rendemento escolar que presentan na meirande parte dos casos e como responden a esta realidade, tanto o sistema educativo coma o de protección. Para isto, basearémonos en estudos actuais realizados no noso contexto e, posteriormente, presentaremos as principais conclusións dun estudo realizado con metodoloxía cualitativa, analizando entrevistas a persoas traballadoras do SPM co fin de coñecer a súa perspectiva nesta cuestión.

I. O proceso formativo académico dos e das menores do SPM

Queremos coñecer en primeiro lugar as vivencias dos participantes, co obxectivo de facelos partícipes das posibles solucións á súa realidade persoal e colectiva. O acercamento a realidades concretas permítenos coñecerlas en profundidade, ante a falta de datos e diagnósticos sobre o fracaso escolar deste colectivo en Galicia. Ferrán (2010) expón que “a mellor forma de ignorar á infancia é dispoñer de escasas estatísticas sobre a situación da poboación infantil” (Fernández-Simo, 2014, p. 130). Esta afirmación faise especialmente sensible en aspectos como o fracaso escolar da infancia beneficiaria do sistema de protección de menores. O ámbito educativo académico non concreta, por norma xeral, especificidades para os menores tutelados nin dispón de accións específicas orientadas a este grupo, polo que as persoas profesionais do sistema educativo teñen ante si unha limitación á hora de coñecer a realidade do alumnado e poder proceder a unha adaptación que responda ás súas necesidades.

Nun estudo recente de Cid e Simo (2014) abórdase a situación da xuventude do SPM de Ourense. De acordo con estes autores, partimos da rea-

lidade de que as persoas profesionais da intervención socioeducativa son conscientes de que o fracaso escolar neste colectivo é alarmante; a situación formativa das e dos mozos ex-tuteladas/os presenta uns indicadores máis negativos que os da poboación xeral e con diferenzas moi notables. Algúns dos datos que se recollen na investigación en canto ao Programa Mentor no ano 2011 reflicten que o 81% das persoas adolescentes que residen nos Recursos de Apoio á Inserción (RAI) conta unicamente con estudos primarios, mentres que un 11% posúe o título de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) e un 2% un ciclo medio (dando un total dun 13% que superara os estudos obrigatorios). Os datos relativos á totalidade da poboación escolar establecen que o fracaso se sitúa no 29% (FEDAIA, 2012), e que estes datos se incrementan en función de diferentes variables, chegando a un 63% en casos onde as persoas proxenitoras carecen de formación e a un 41% cando estes teñen estudos primarios.

En dita investigación ponse de manifesto a necesidade de coordinar a escola e o seu contexto, coas familias e cos recursos específicos do contorno, algo que aínda está lonxe de ser unha realidade. É por isto que a Educación Social debe asumir un papel referencial na ensamblaxe entre as expectativas da xuventude en risco e as pretensións do mundo académico. Non debemos esquecer que a aceptación das características individuais de cada adolescente é o punto de partida para deseñar accións sociopedagóxicas que faciliten a permanencia no sistema escolar e a posibilidade de finalizar con éxito o itinerario.

Cabe sinalar que a maioría das e dos mozos en situación de vulnerabilidade que participaron na citada investigación manifesta unha visión da escola como pouco adaptada ás súas expectativas. Neste punto atopámonos cun progresivo afastamento entre o alumnado e o sistema educativo, que nace da diferenza entre o enfoque teórico deste último fronte ás demandas principalmente prácticas dos menores.

Fronte a esta problemática do modelo educativo actual, para Nussbaum (2007) o mellor xeito de lograr que as/os alumnas/os sexan persoas activas e manifesten interese pola súa formación académica pasa por transformar os espazos educativos en espazos do universo real, onde se debatan problemas da vida mesma e se recorra a aptitudes prácticas máis concretas. Se non contamos cun contorno que reconeza as necesidades dos menores, de xeito especial aqueles que por circunstancias contextuais non gocen dunha igualdade real de oportunidades, a intervención pode quedar abocada ao fracaso. A Educación Social conta con ferramentas para establecerse como nexos e tratar de resolver o conflito destas realidades.

Existe igualmente unha preocupación polo peche de portas para un alumnado que precisa de incorporarse a idades temperás ao mercado laboral, dado que na maioría dos casos non dispón da rede contextual de apoio que posibilita o atraso no proceso de emancipación, e as esixencias propias da situación persoal do alumnado chocan novamente coas pretensións curriculares da escola.

Navarrete (2007), citado en Monserrat e Casas (2010, p. 121), sinala varios grupos de factores explicativos do fracaso escolar:

- Factores estruturais e de cambio social.
- Factores do sistema educativo.
- Factores persoais do propio alumnado.

Constitúe tamén un dato moi relevante, que ilumina sobre a percepción dos e das menores en atención residencial, a observación recollida en Bravo y Del Valle (2003), na que se constatou que estes/as mozos confiaban máis en amigos e amigas do propio centro residencial e amizades adultas (educadores/as en moitos casos) que nos procedentes do contexto escolar e asociacións.

Nun estudo de Bravo y Del Valle (2003), ofrécese o resultado dunha investigación levada a cabo en España con 260 mozos que estiveran en atención residencial cando eran menores de idade, facendo así un marco referencial sobre a situación na que se desenvolverá o eido laboral destes mozos e mozas. O seguimento destes/as rapaces/as levado a cabo entre 1 e 9 anos despois de deixar o centro, revela que só un 5,8% continuaba estudando e un 1,9% traballaba e estudaba ao mesmo tempo. Observouse que o 60% volvía ao fogar familiar ao saír da residencia, onde os cambios con respecto á situación que desencadeara o seu ingreso con anterioridade apenas existían. Os datos mostraban tamén que os problemas de marxinación social afectaban ao 15% e, aínda máis preocupante, era o feito de que unha cuarta parte dependía aínda dos apoios dos servizos sociais. De igual modo, os datos referidos ás actuacións dos proxectos europeos Mentor 15 e Ulises amosan que un 36% dos menores respondía afirmativamente á pregunta de se querían seguir estudando, fronte a un 56% que non e un 8% que non contestou. Ademais, no traballo de análise destes programas por parte de Inglés (2005), citado en Montserrat y Casas (2009), matízase que aquelas e aqueles menores que pretenden continuar coa súa formación académica falan desde unha perspectiva de desexo e non dende unha perspectiva real, xa que o traballo se constituía prioritario para a súa manutención.

No caso daqueles/as adolescentes que se atopan dentro do SPM “o paso pola institución escolar xera identidades que, ao estar moi condicionadas

polas valoracións escolares en forma de fracaso, colócaos en situación de desvantaxe para deseñar os seus proxectos de vida” (Melendro, 2014, p. 76).

A introdución da figura da persoa profesional da Educación Social nos centros escolares é polo tanto a chave para reducir a reprodución sistemática das desigualdades sociais, favorecidas por un modelo obsoleto que non logra superar os problemas que demanda a sociedade actual.

O punto de partida debe ser a igualdade establecida en multitude de documentos internacionais. Na Convención sobre os Dereitos da Infancia de Nacións Unidas (1989) recóllese a educación como dereito e que, dentro dos propios principios educativos da práctica totalidade de países europeos, salientase a importancia da igualdade de acceso e de oportunidades para tódolos/as nenos e nenas.

O Plan estratéxico nacional de infancia e adolescencia 2006 – 2009, referente ás políticas de benestar e protección social, establecía o obxectivo de prever o fracaso e promover o éxito escolar, dedicar os recursos necesarios para evitar o abandono escolar e atender á diversidade compensando as desigualdades. Malia a boa intención deste plan, resulta destacable a ausencia de mención algunha do colectivo de nenos e nenas titorizadas no apartado que recolle os grupos máis vulnerables.

REFLEXIÓNS E PROPOSTAS DE PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN SOCIAL

No noso estudo, realizado con educadores e educadoras do SPM en Ourense, partimos do paradigma sociocrítico, xa que partimos da idea de que a superación das dificultades ten lugar cando se fan visibles os mecanismos que producen as limitacións para aquelas persoas a quen lles afectan, sendo a finalidade da investigación, non só a de explicar ou comprender a realidade, senón tamén a de contribuír á alteración da mesma (Ballester, L. 2001).

Entrevistamos a 8 persoas que traballan actualmente como educadoras de menores no sistema de protección. O criterio de selección das persoas baseouse en que puideran achegarnos a maior información posible e de calidade. Por isto non só nos baseamos no feito de que traballen actualmente con este colectivo, senón que ademais as consideramos informantes cualificados/as baseándonos na súa experiencia no ámbito de menores e a capacidade reflexiva e autocrítica no desenvolvemento da súa profesión.

Tres son mulleres e cinco homes. As idades das persoas educadoras varían dende os 23 anos ata os 40 e a experiencia laboral previa das mesmas traballando no ámbito de menores comprende dende os 2 anos ata os 15.

Cabe destacar que aínda que todas elas desenvolven a función de educadoras no seu ámbito laboral, non todas contan coa formación en Educación Social, sendo cinco das persoas entrevistadas educadoras sociais tituladas, dúas traballadoras sociais e un licenciado en Ciencias Políticas.

a) A realidade dos/das menores percibida polo colectivo profesional

Podemos observar que varias das persoas entrevistadas fixeron alusión á escaseza de recursos e á necesidade de que educadoras/es pensen sobre esta realidade. Tamén se fixo referencia á falta de apoio que teñen estes/as menores, dotando de importancia ao factor referencial ao explicar esta realidade.

“Dende o SPM non hai recursos suficientes para darlle cabida ás demandas dos rapaces e rapazas no ámbito académico” “abrimos un expediente para que esa persoa sexa retirada dunha situación de risco e por outro lado vemos que, maioritariamente, continúan nunha situación de risco” “as responsabilidades son compartidas, tanto do ámbito académico coma do SPM” (P. 6)

En cinco das entrevistas realizadas aludiron ás carencias do sistema académico neste senso e en varias delas concretan estas carencias na falta de adaptacións curriculares e de perspectiva social no mesmo. Ademais, tres das persoas entrevistadas destacaron a función reprodutora das desigualdades sociais e da exclusión social desta institución.

“Vén derivado de que non se adaptan os itinerarios formativos ás necesidades destes rapaces” “dende o sistema educativo céntranse sobre todo nos resultados académicos sen ter en conta aspectos sociais” (P. 4)

Se analizamos en conxunto as respostas obtidas a esta pregunta podemos afirmar, por unha parte, que esta realidade non sorprende ás persoas que traballan co colectivo de menores no SPM e, por outra, que existe uniformidade á hora de reivindicar a necesidade dunha atención individualizada e da introdución da perspectiva social na institución educativa, así como de repensar o labor que se está a facer dende o SPM neste eido.

b) Discriminación no sistema educativo das/os rapazas/es do SPM.

Obsérvase a tendencia nas respostas a falar da carencia de apoio contextual e familiar que reforce a implicación destes/as rapaces/as.

“A diferenza é que non hai unha igualdade real xa que non hai que buscar a igualdade de oportunidades para todos senón oportunidades diferentes para cada persoa” (P. 3)

“As menores que están no SPM precisan de figuras de referencia que lles axuden a achegarse ao sistema educativo”. (P. 8)

Dada a incidencia das respostas neste senso, podemos afirmar que as persoas educadoras que traballan con menores no SPM entrevistadas, consideran que o factor contextual é decisivo na diferenza do proceso forma-

tivo deste colectivo con respecto ao das rapazas e rapaces que se atopan nunha situación “normalizada”.

Parécenos importante tamén sinalar outras achegas, como, por exemplo, que se trata dun proceso máis curto, que sofren cambios vitais que lles condicionan o seu proceso académico ou que *“se pretende que teñan unha conduta normalizada cando a súa infancia foi de todo menos normalizada”* (P.5), xa que poñen de manifesto a homoxénea actuación por parte do sistema educativo ante tódolos/as rapaces/as.

c) Causas da discriminación académica deste colectivo.

“Estamos a falar de persoas que viviron situacións na maior parte dos casos con certa carga traumática, o cal ten consecuencias para a persoa, non só a nivel intrínseco senón tamén na forma de interaccionar co mundo, non se está dando resposta a este feito” (P. 6)

“Sobre todo o contexto do que proveñen” (P. 3)

“Por unha parte o percorrido vital destes rapaces...” (P. 2)

Parece pois que a traxectoria vital destes/as mozos e mozas pode ser un factor que determine o seu modo de vivir o proceso académico. Neste sentido, ademais das referencias ao seu contexto familiar e ás situacións vividas anteriormente á apertura de expediente no SPM, atopámonos tamén con respostas que se refiren ao seu paso polo sistema de protección.

“No SPM se producen continuamente procesos de vinculación e desvinculación afectiva que lles fan moito dano, cambios de quendas, de persoal... isto afecta á súa autoestima e motivación e por tanto ao seu rendemento académico” (P.3).

Por outra banda, destacan as opinións que responsabilizan en gran medida ao sistema académico das diferenzas no proceso formativo dos e das menores en situación de protección con respecto ao resto.

“Acompáñalles un estigma que fai que só chegan os que se esforzan o tripló que o resto de rapaces que non están dentro do SPM” (P. 2),

“Moitas veces ao chegar a ESO empezan co absentismo escolar, non van ao instituto porque realmente alí non se senten atendidos e ademais están etiquetados e marcados, polo que é normal que non vaian” (P. 4)

a) Factores que inflúen no fracaso escolar das/os menores do SPM

Varias das respostas fixeron alusión á importancia dos factores persoais derivados de factores contextuais e moitas coinciden ao falar do papel referencial e motivador da persoa educadora neste senso.

“Se un rapaz non se atopa contento consigo mesmo e coa súa situación, para que vai estudar? Para que vai pensar no seu futuro se o seu presente non existe?” *“os rapaces a veces veñen frustrados da casa o fin de semana”* *“unha das características da adolescencia é a de querer destacar por algo, entón hai*

rapaces que destacan por ser altos, por ser estudosos, pola súa familia... polo que sexa, e hai outros rapaces que non teñen moito polo que destacar, entón destacan por ser gamberros, por provocar, sacar ceros... e aínda por riba o sistema educativo tal e como está montado reforza esta autoestima negativa destes rapaces”(P. 3)

Esta resposta deixa bastante claro un dos grandes problemas co que se atopan estes/as rapaces/as durante o seu proceso académico formativo, o de ter que afrontalo sen dispoñer das habilidades precisas nin a situación óptima para facelo. Ademais, as persoas entrevistadas relacionan as consecuencias propias dun baixo nivel de autoestima ou da apertura dun expediente no SPM co fracaso escolar deste colectivo, facendo referencia á necesidade de actuar neste senso por parte do SPM.

“O SPM carece, e iso que houbo unha mellora notable, de dúas cuestións, por unha parte explicarlle ao rapaz por que se lle retira da súa unidade de convivencia e intentar minimizar as consecuencias desa retirada e, en segundo lugar, o SPM debería de ter medios de apoio psicolóxico, que a día de hoxe son moi escasos, para axudar aos rapaces a procesar a situación e facer que as consecuencias se minimicen” (P. 6)

“A falta de apoio familiar, a falta de apoio externo fóra do sistema escolar, os cambios de centros e de educadores...” “dende o sistema educativo xa se lles pon unha etiqueta dende novos” (P. 2)

Por outra banda, tamén se fai referencia á falta de recursos por parte do sistema de protección en máis dunha resposta.

“O fracaso escolar divídese en factores sociais, sistémicos, escolares e derivados do individuo e do contexto” (P. 6).

Ademais, tamén nesta pregunta, aludiuse en varias ocasións á importancia da “etiquetaxe” que sofren estes/as menores no sistema educativo, polo que podemos afirmar que, non só é unha das preocupacións principais das persoas profesionais que traballan con menores, senón que é un posible factor influente no fracaso escolar deste colectivo.

“Realmente non existe un apoio para que os mozos e mozas do SPM que queren continuar formándose poidan facelo, mándaselles a programas nos que se prima a incorporación ao mercado laboral sen apenas formación, o cal os leva a situacións practicamente de explotación laboral, polo que o que estamos a facer é contribuír á reprodución desa exclusión social” (P. 5)

b) O papel do SPM e do Sistema Educativo

A liña xeral nas intervencións é a de afirmar que ningún destes sistemas se ocupa especificamente desta realidade, aludindo en ocasións á despreocupación dos mesmos.

“Penso que non se ocupan demasiado, tanto o sistema educativo coma o de protección deben mudar moito para responder ás demandas deste colectivo”(P. 1)

“Non se ocupa especialmente”(P. 2)

“Nin o sistema educativo nin o de protección se ocupan en especial deste problema”(P. 8)

En canto ao sistema educativo, podemos observar que en máis dunha resposta se fai alusión á marxinação que sofren estes/as rapaces/as, falando ás veces de “apartalos”, “contelos” ou “que non dean a lata”. Isto reflíctese tamén nas opinións que critican ao sistema académico por non adaptarse á realidade, por ser pouco flexible e estar obsoleto, algo tan presente nos discursos das persoas entrevistadas coma a etiquetaxe que sofren estes/as rapaces/as a través de estigmas que se lles asocian polo mero feito de estar no SPM.

“Non se adaptan os itinerarios académicos á realidade destes rapaces” (P. 5)

“O único que fai o sistema educativo con estes rapaces é intentar que non dean a lata, contelos para que non dean problemas porque asocian a un rapaz do SPM cun rapaz problemático”(P. 2)

“A miña experiencia di que o sistema educativo cada vez está máis lonxe da realidade na que vivimos; cada vez nos preparan menos para os conflitos que despois nos imos atopar fóra” “non é fácil dicir cales son os contidos que se deben traballar habendo tantas necesidades formativas, pero o sistema educativo segue funcionando da mesma maneira que cando estudaba eu fai corenta anos, baseado na acumulación de conceptos e contidos pero non do dominio deses conceptos e da aplicación práctica ou interiorización” (P. 3).

Polo que ao SPM se refire, as profesionais entrevistadas trasládannos a despreocupación existente en canto a atallar o problema do fracaso escolar que moitas/os das/os seus/súas beneficiarias sofren.

“Cales son os datos que che dá a administración? Cal é o programa específico de apoio académico do SPM? Onde están os recursos específicos para o apoio académico tanto no SPM coma no sistema académico? Polo tanto a realidade é que á administración impórtalle tres narices este feito”(P. 6)

As alusións á involución do SPM poñen de relevo o interese deste sistema pola eficiencia fronte á eficacia. A non uniformidade de criterios na intervención cos/as rapaces/as e a falta de leis que regulen a profesionalización das persoas que traballan neste sistema son exemplos que nos trasladan estes/as profesionais do sector da realidade do SPM.

“Polos anos que levo traballando vexo que no SPM hai máis involución que evolución, e esta involución vén determinada por uns recortes económicos e non por recortes educativos” “hoxe en día non se tutela a moitos rapaces que

o precisan, como moito se fan gardas” “páreceme alarmante que cada vez máis se substitúa eficacia por eficiencia dentro deste sistema, é dicir, que cos mínimos recursos se pretende atender á maior poboación posible, pero non se avalía se o traballo que se está a facer é eficaz ou non” “a administración concede os permisos para que entidades privadas sen ánimo de lucro, moi cuestionable, se poñan á fronte, logo non hai unha adecuada supervisión e entón existe unha diferenza na intervención educativa que reciban uns rapaces por caer nun centro á que reciban outros” “non hai unha uniformidade de criterios no servizo de protección de menores” “ás veces dá a sensación de que o SPM é en realidade un servizo de colocación de menores no cal non se ten en conta a situación particular do menor” (P. 3).

c) Propostas de mellora

Unha vez abordamos as carencias dos sistemas de protección e educativo, pareceunos interesante coñecer que melloras pensan as persoas profesionais entrevistadas que poderían mudar esta situación.

Podemos diferenciar tres puntos clave que aparecen nas respostas obtidas. Por unha parte, afirmase constantemente que unha das primeiras necesidades é a de adaptar a escola á realidade, falando nalgúns casos tamén da adaptación curricular que implicaría, entre outras cousas, este cambio.

“Penso que se deberían adaptar os itinerarios formativos no sistema educativo, teñen que deixar de ver aos rapaces como persoas problemáticas e cuestionarse que necesidades específicas ten este colectivo...” (P. 2)

“Debería de haber unha adaptación específica, unha adaptación á realidade” (P. 3)

“Non só os nenos que están en centros de menores, penso que tódolos nenos e nenas que están nas súas casas e teñen unhas dificultades especiais deberían de ter unha adaptación curricular con recursos reais para que poidan acadar os obxectivos dese curso” (P. 5).

“É necesario que a escola se adapte dunha vez por todas á realidade, non só á destes mozos, que obviamente é unha necesidade pero tamén a todas as realidades que hoxe en día podemos atoparnos” (P. 8)

En relación a isto, dúas das persoas entrevistadas falan dunha figura de enlace entre a escola e o SPM, algo que vén da man doutro dos aspectos clave: a necesidade de que dende o sistema académico amplíen os seus coñecementos sobre o SPM de forma que se logre acabar cos estigmas que se teñen neste sobre os/as rapaces/as que forman parte do mesmo.

“No sistema educativo deberían contemplar a situación destes rapaces con máis coñecemento, porque existen aínda moitos estigmas sobre os rapaces do SPM” (P. 1)

“Necesitaríamos que o ámbito social e académico estiveran enlazados”(P. 3)

“Debería de haber tamén unha aposta real e efectiva por recursos que apoien no ámbito académico, é fundamental a coordinación entre sistema de protección e sistema académico” “unha das problemáticas máis grandes que teñen os equipos educativos que fan seguimento formativo e que están implicados no proceso, é que cando chegan ao sistema académico non teñen practicamente figura de enlace e as linguaxes que se falan están totalmente diferenciadas, entón aquí é necesario que se cree unha figura de enlace, que sexa referencial tanto para o ámbito académico coma para o ámbito de protección” “a figura dese técnico tamén ten que servir como enlace formativo entre ambos mundos, no mundo da docencia, no ámbito académico, o coñecemento que hai do SPM é absolutamente nulo, con montón de estigmas, etiquetas e demais... por outro lado, no SPM o coñecemento que hai sobre itinerarios académicos é moi limitado, por tanto ten que existir esa figura de apoio que sirva para este tipo de itinerarios e que sirva tamén como recordatorio <si, hai que traballar outras cousas, pero o ámbito académico está aquí> e iso só se fai se se concreta, en feitos, en reunións...porque senón queda en palabras” (P. 6)

Da mesma forma que case tódalas persoas entrevistadas falan da necesidade de adaptar o sistema académico á realidade, parece que existe outra reivindicación igual de concorrida: a falta de recursos por parte do SPM. Concretamente, cinco das persoas entrevistadas aludiron á necesidade de contar con recursos específicos no SPM e tres delas referíronse tamén ao feito de contar neste sistema con persoal cualificado que dote ás intervencións educativas da profesionalidade que precisan.

“O SPM debería de ter máis recursos concretos para traballar o académico cos rapaces” (P. 1)

“Dende o SPM deberíase contar con máis recursos que nos permitisen traballar neste aspecto” (P. 2)

“No SPM debería haber un persoal altamente cualificado, sobre o que existira un control, posto que moitas veces non existe un control dos educadores, e que este persoal puidera dedicarse a reforzar moito todo o que é apoio académico” “considero que se hai persoas que queren continuar estudando deben poder facelo e non o que alguén lles mande; se algún rapaz ou rapaza quere estudar un ciclo ou unha carreira universitaria dende o SPM se debería de garantir iso, que existiran axudas e vivendas tuteladas nas que se cubriran as súas necesidades para que eles remataran a súa formación e unha vez rematada puideran incorporarse ao mercado laboral cunhas condicións xustas” (P. 5)

“Por parte do SPM sería preciso que existira un plan estratéxico concreto sobre esta cuestión e dispoñer dos recursos tanto económicos coma persoais que permitiran traballar neste senso” (P. 8)

d) O papel da persoa educadora de menores no SPM no seu proceso académico

Sinalan como funcións principais dun/ha educador/a neste eido: por unha parte, dúas das persoas entrevistadas falan do apoio académico como unha das funcións do/a educador/a, non obstante houbo outras dúas que reivindicaron o feito de que esa función debe ser desenvolvida por unha persoa profesional da ensinanza, chegando nunha das intervencións a propoñer un *“sistema paralelo de reforzo académico para que se puidera derivar a aqueles rapaces que teñen importantes carencias”* (P. 3).

O máis salientable desta cuestión é a incidencia que fan a maior parte das persoas entrevistadas na función motivadora das/es educadoras/es. Aluden en varias ocasións á necesidade de levar a cabo estratexias de reforzo positivo, exercicios de autoestima e autoconfianza, de asesoramento en itinerarios e, en definitiva, de acompañamento no proceso formativo, realizando a función de “persoas de referencia”.

“É un papel complicado porque por un lado nós sabemos que na sociedade actual na que vivimos a educación formal ten un papel fundamental; cada vez máis, vamos cara a súper especialización na que todo o mundo ten que ter unha acreditación e esta tendencia seguirá crescendo nas futuras sociedades cara ás que avanzamos, pero por outro lado nós non estamos preparados e eu defendo que os educadores non temos que facer apoio escolar, senón que temos que facer seguimento escolar, reforzo e motivación pero non apoio académico, nós non temos habilidades para facer iso que traballan noutras carreiras” *“o noso traballo é ensinar habilidades de estudo, de organización, todo o que teña que ver con estratexias e con prácticas”* *“o máis importante é estar pendentes, motivar, sancionar e sobre todo recompensar; iso que é o que habitualmente cobren as familias, esa é a parte na que realmente nos temos que centrar”* *“paréceme máis importante e que se obteñen mellores resultados se se lles pregunta aos mozos e mozas como lles foi o exame, se se lles dá ánimos antes dun exame, se amosas preocupación neste sentido; facer apoio académico sen que estean motivados non consegue nada”* *“o problema vén cando tes que escribir as memorias e non podes poñer que estás a facer apoio escolar, pero estás motivando, estás empoderando a estes rapaces e rapazas”* *“ás veces empeñámonos en que este rapaz ten que aprender a táboa e non é iso, tes que motivalo para que a aprenda el”* (P. 3)

“Por nomear algunhas funcións en xeral do educador, dende o apoio escolar, traballar a autoestima, moito reforzo positivo, a confianza, asesoramento de itinerarios e tamén ser mediador entre a escola e o día a día do menor” (P. 4)

“O papel é fundamental, se antes falabamos que hai ausencia de referentes, polo que, tal e como se enfoque o binomio educador- educando, é decisivo de

cara a que se priorice ou non se priorice o ámbito educativo, e despois tamén como se deseñen as estratexias” (P. 6) “Penso que a función máis importante do educador é a de motivar ao rapaz, traballar a autoestima, a autoconfianza e sobre todo traballar moito co reforzo positivo e a través do diálogo conseguindo que o rapaz se interese polo académico e lle encuentre sentido a estudar” (P. 8)

Por último, en relación a esta pregunta, destaca a opinión dunha das persoas entrevistadas, xa que consideramos que engloba o resto de respostas enunciándoas en forma de reivindicación:

“Deberían trasladar ás entidades nas que traballan a importancia da formación para que poidan ter unha vida fóra da exclusión social” “reivindicar isto e reclamar os recursos que nos permitan traballar por isto e negarnos a facer determinadas cuestións como cando nos din que un rapaz ten que deixar de estudar e poñerse a traballar” “debemos unirnos para reivindicar unha educación digna para todas as mozas e mozos porque senón estamos contribuíndo a que se reproduza a exclusión social” “debemos formarnos e ter conciencia da importancia do noso traballo” (P. 4)

En síntese

A definición máis repetida do sistema académico durante as entrevistas vai dirixida a sinalar o lonxe que se atopa da realidade, ao obsoleto que está actualmente, á rixidez coa que se traballan contidos e coñecementos e sobre todo á falta de adaptacións curriculares para colectivos que se atopan en risco de exclusión. De feito, unha das premisas máis sinaladas sobre a institución educativa é o papel reprodutor da exclusión social que ten, representado na linguaxe que utiliza, na homoxeneidade das estratexias educativas e na falta do paradigma social da mesma.

Segundo afirman en varias ocasións as persoas entrevistadas para esta investigación, unha das razóns que fan que as/os menores en situación de protección non se sintan vinculados ao ámbito académico, ademais da ausencia de figuras de referencia e a rixidez da escola anteriormente citados, é o descoñecemento que existe por parte da docencia do sistema educativo no que ao SPM respecta. Este feito provoca que na escola se transmitan estigmas sobre estes rapaces/as ao etiquetalos como mozos e mozas problemáticos/as e ao apartalos do resto de compañeiros/as.

Por todo isto, parece que existe uniformidade ao pensar que a escola actual debe actualizarse e achegarse á realidade para dar resposta á diversidade do alumnado. No caso concreto dos/as rapaces/as que están no SPM, as/os educadores/as consideran indispensable a conexión entre ambas institucións para poder traballar conxuntamente superando as barreiras que as

separan hoxe en día. Esta conexión viría da man da figura do/a educador/a social, xa que é quen ten as competencias necesarias para desenvolvela.

Con respecto o SPM, destaca a frase: “*o SPM fai augas, algo está fallando*” (P. 3), a cal reflicte cal é a opinión das persoas entrevistadas ao respecto do mesmo. As intervencións apuntan á falta de recursos do SPM que posibiliten a implicación real para superar o problema do fracaso escolar neste colectivo. Neste eido, tamén se fan alusións á falta da esixencia precisa por parte dos centros á hora de contratar persoal, desembocando isto en intervencións pseudoprofesionais que non garanten a calidade das accións socioeducativas. Ademais, tal e como as persoas entrevistadas afirman, non existe un criterio único neste traballo, algo que pon de manifesto a despreocupación do SPM por atallar esta realidade.

Por outra banda, existe a idea xeneralizada, entre as persoas entrevistadas para este estudo, de que as/os educadoras/es que traballan co colectivo de menores no SPM, deben acompañar aos mesmos no seu proceso académico desenvolvendo a función de referentes neste ámbito. A realidade mostra a importancia de ter ou non ter referentes que valoren e vinculen á/ ao participante ao sistema académico, por iso é preciso traballar neste senso, a través do reforzo positivo, a motivación e a autoestima positiva, tendo sempre en conta as demandas específicas destes/as rapaces/as.

En canto ao colectivo de menores en situación de protección, obsérvase unha preocupación xeral polas consecuencias derivadas da súa traxectoria vital. As educadoras e educadores reflicten nas súas opinións a necesidade de traballar a autoestima e autoconfianza positiva cos/as rapaces/as, así como o reforzo positivo e a motivación, co obxectivo de que acaden as habilidades necesarias para afrontar o seu proceso formativo nas condicións precisas para que o poidan facer con éxito.

Cabe destacar que en máis dunha ocasión se fixo referencia á necesidade de contar con apoio psicolóxico no SPM, servindo este para minimizar ao máximo posible as consecuencias que ten nestas persoas o seu pasado. Neste eido, as persoas entrevistadas inciden tamén na ausencia de figuras referenciais como factor decisivo no fracaso escolar dos e das menores en situación de protección, vinculando esta realidade coa necesidade de abordala a través das intervencións educativas que se leven a cabo dende o SPM. A reivindicación constante de intervencións educativas profesionais nos discursos das persoas entrevistadas pon de relevo a necesidade da formación específica no campo da Educación Social para facer fronte ás demandas socioeducativas destes/as rapaces/as.

CONCLUSIÓNS

Os resultados extraídos deste estudo amosan unha realidade na que o colectivo de menores beneficiarios/as do SPM se ve limitado á hora de optar ás oportunidades que lle permitan rematar o seu proceso académico con éxito. O fracaso escolar, a desescolarización prematura e o absentismo escolar son frecuentes nas vidas destes/as rapaces/as, significando en moitos casos a reprodución da exclusión social da que parten.

Non ten lóxica atender a un colectivo en situación ou risco de exclusión social sen intentar atallar as principais causas ou factores que influen nesta realidade, como é o caso da formación académica. Por iso, é preciso traballar para conseguir que as demandas específicas deste colectivo sexan atendidas, tanto dende o SPM coma dende o sistema educativo, co fin de que poidan optar a unha igualdade de oportunidades real neste eido.

Un sistema educativo obsoleto, ríxido e afastado da realidade, que non responde ás necesidades individuais das persoas, transfórmase nunha ferramenta reprodutora das desigualdades sociais, de igual maneira que un sistema de protección que non amosa preocupación pola formación académica das persoas participantes, contribúe da mesma forma a que as desigualdades se manteñan de xeración en xeración. Tal e como apuntaba Gil (2002) “a desigualdade educativa transformárase moi probablemente en desigualdade social”. Por isto, o SPM asume a responsabilidade da atención integral coa intencionalidade de superar as situacións que motivaron a apertura do expediente.

Diferentes autores/as salientan, coincidindo coas persoas profesionais do ámbito de menores entrevistadas, que a igualdade de oportunidades non consiste en dar as mesmas oportunidades a tódalas persoas, senón en darlle a cada persoa as oportunidades que precisa. Isto reflíctese na necesidade de adaptar os itinerarios formativos de forma que as e os menores que se atopan en situación de protección poidan optar á posibilidade de rematar con éxito a súa etapa académica. Para isto resulta crucial que o sistema de protección e o sistema educativo rompan coas barreiras que os separan e traballen de forma coordinada, colaborando entre eles para que ambas realidades non choquen, sendo cada unha totalmente allea á outra. Desta forma arranxárase un dos problemas principais que sofre a xuventude do SPM: a etiquetaxe, os estigmas que lle acompañan durante a súa traxectoria formativa. A realidade sistémica dos recursos ten pendente realizar axustes necesarios de mellora de coordinación, tanto entre os diferentes niveis internos como coa escola (Cruz, 2009, citado en Cid e Simo, 2016, p.2). A única figura profesional capaz de dar resposta a esta situación é a da persoa profesional da Educación Social. Tal e como apuntan Cid e Simo

(2014), é preciso que educadores/as sociais empreguen as súas competencias profesionais para servir de nexos entre ambos sistemas, dándolle así a estes/as mozos e mozas a oportunidade de non ser excluídos/as do sistema educativo.

Cabe destacar a importancia de que as persoas que traballan como educadoras no SPM teñan a formación específica necesaria para levar a cabo intervencións educativas neste ámbito. Debemos ter en conta a relevancia no acompañamento de desenvolver un papel referencial, motivador e reforzador; algo característico das competencias da persoa profesional en Educación Social.

Non podemos permitir que un traballo de tal responsabilidade e con consecuencias directas na vida destas persoas, sexa desenvolvido por persoas que non foron formadas nin están preparadas para levalo a cabo. Debemos reivindicar a profesionalización e o non intrusismo laboral para poder ofrecerlles ás persoas coas cales traballamos a maior calidade posible no servizo prestado.

É preciso mudar a idea de que estamos a desenvolver un traballo de “axuda” e lembrar que o noso traballo consiste en defender e ocuparnos de que se respecten os dereitos básicos do colectivo en cuestión. Os paradigmas pedagóxicos destacados na acción con xuventude en dificultade social dan maior relevancia ao desenvolvemento competencial para a interacción contextual que á interiorización curricular (Amores y Ritacco, 2012). Só dende un paradigma sociocrítico poderemos acadar as melloras necesarias para que as demandas destes/as rapaces/as sexan atendidas.

Bibliografía

Amores, F.J., Ritacco, M. (2012). Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*. 15, 41-60. Recuperado de <http://www.publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/654>

Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Bravo, A., Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.

Casas, F., Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdade de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 553-547. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3668>

Casas, F., Montserrat, C. (2010). Educación y jóvenes ex tutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*. 13, 117-138.

Cid, X.M., Simo, D. (2014) Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19, 128-137. Recuperado de <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:revista.esepf.pt:article/93>

Cid, X.M., Simo, D. (2016) La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *Revista de Educación Social*. Num.23

Escudero, J.M., González, M.T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 41-64. Recuperado de rieoei.org/rie50a02.pdf

Gil, F., (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel. Página | 43

Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.

Melendro, M. (Coord.) (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., Beltrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>

Palacios, B., Sánchez, M.C., Gutiérrez, A. (Mayo, 2013). *Evaluar la calidad de la investigación cualitativa: Guías o checklist*. Trabajo presentado en II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación, Segovia.

Ruíz, J.I (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto. Recuperado de https://books.google.es/books/about/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_cualit.html?hl=EN&id=WdaAt6ogAykC&redir_esc=yç

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid, La Muralla S.A.

Vargas, I, (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista calidad de la educación superior*. Universidad Estatal a Distancia. 3(1), 119-193.

ACTIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS ASISTIDAS CON ANIMAIS DENTRO DUN CONTEXTO EDUCATIVO. EXPERIENCIA NUN CENTRO DE MENORES

Alba María Ojea Cid
Universidade de Vigo
abi_guss@hotmail.com

RESUMO: A experiencia levada a cabo consta de diferentes actividades relacionadas co medio natural e animal, incorporadas nun proxecto de intervención socioeducativo que ten como persoas destinatarias a adolescentes en risco de exclusión social, os e as cales están internados/as nun centro de reforma. As actividades asistidas con animais poden ser un recurso importante para traballar a motivación, as relacións de convivencia coa natureza e o ocio saudábel, incorporándoas a programas máis globais de atención á persoa e á mellora do seu benestar. Por esta razón, o que aquí se presenta é un proxecto válido para intervenir nun dos ámbitos da Educación Social; neste caso, a utilización de actividades asistidas con animais e relacionadas co medio natural aproxímannos a novas alternativas de traballo, tanto dentro como fóra do sistema escolar, contribuíndo a: mellorar a calidade de vida das persoas coas que vaiamos traballar e supondo, ademais, unha nova oferta de ocio que promove a actividade física e a saúde; axudar a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social, por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara ao medio natural e animal; e aproveitar os beneficios que supoñen as actividades asistidas con animais á Educación Social, tanto nos tradicionais centros de menores como nos centros educativos formais. En definitiva, trátase de crear un recurso co cal poder traballar no ámbito formal, unha ferramenta novidosa que sería empregada polo persoal axeitado dentro das escolas, e esta figura profesional ben podería ser a da Educadora ou Educador Social.

Introdución

vivimos nunha sociedade cambiante que nos obriga a pensar e repensar os diferentes programas de intervención propostos para diversos contextos, ámbitos ou profesións. Estes programas deberán dar resposta ás características dunha sociedade dinámica e en continua transformación.

O que aquí se presenta é unha experiencia que consta dunha serie de actividades relacionadas co medio natural e animal, incorporadas nunha proposta dun proxecto de intervención socioeducativo que ten como persoas destinatarias a adolescentes en risco de exclusión social, os e as cales están internados/as nun centro de reforma. Toda esta experiencia está centrada nun dos ámbitos de traballo da educación social, mozos e mozas acollidos/as en centros de reforma. Con esta proposta, queremos dar a coñecer un novo sector profesionalizador para a figura de educadoras e educadores sociais, as actividades asistidas con animais para estes e estas adolescentes en risco de exclusión social.

Todo isto parte da idea de querer crear un programa con actividades dentro do medio natural, medio que ofrece sensacións moi diferentes ás actividades realizadas nun contorno urbano (contorno que, de seguro, xa coñecerán na maioría dos casos).

Por normal xeral, coincidimos con Jiménez (2006) en que os erros máis comúns na aplicación de programas educativos con menores en risco céntranse en: responsabilizar ó/á menor, ver as dificultades antes que as posibilidades, traballar dende as condutas sen ter en conta a cultura e contexto no que se desenvolven estes rapaces e rapazas ou converter a estes e estas en suxeitos pasivos da intervención.

En resumo, trátase de afondar e amosar un ámbito no que tamén tería cabida a figura do e da profesional da Educación Social. Tratando así de: mellorar a oferta de ocio con proxectos innovadores en centros de menores do sistema de reforma fundamentados no medio ambiente, a actividade física e a saúde; axudar a que os rapaces e rapazas desenvolvan diferentes pautas elementais de convivencia e de relación social por medio dos valores relacionados co coidado e respecto cara ao medio natural e animal; e determinar e concretar os beneficios que se poden obter ó empregar actividades asistidas con animais dentro dun dos ámbitos de traballo da Educación Social, elaborando novos recursos e xeitos de intervención.

1. Marco teórico

antes de comezar coa explicación da experiencia levada a cabo e os resultados obtidos será preciso facer un achegamento teórico da temática que imos abordar.

1. 1. Intervención Asistida con Animais

Como nos di Luis Sepúlveda nunha entrevista concedida a Europapress (2009), debemos ter en conta “la importancia de conocer el pasado para comprender el presente e imaginar el futuro”. Por iso, debemos imaxinar un futuro mellor para os e as mozas en risco de exclusión social se incorporamos innovacións que noutros ámbitos xa se veñen desenvolvendo hai tempo. Algunha destas innovacións serían a incorporación das actividades asistidas con animais dentro deste ámbito, polo que comezaremos por explicar o seu pasado.

A historia da utilización de animais en procesos terapéuticos remóntase xa a 1972. Algúns autores, como Andrew e Edney (1995), fan mención a esta data na que o doutor Willian Tuke, en Inglaterra, empregou por primeira vez animais no tratamento de enfermos mentais para reducir os efectos tan duros dos psiquiátricos da época. Willian Tuke foi pioneiro

no tratamento de enfermos mentais, xa que intuía que os animais podían propiciar valores humanos nestes enfermos, aprendendo autocontrol mediante reforzo positivo.

Seguindo a Zamorra (2002), no século XIX nun hospital de enfermos mentais en Londres, seguiron o mesmo exemplo; en 1867, en Alemaña, tratáronse persoas epilépticas facéndolles conviver con animais de granxa e fauna; despois da II Guerra Mundial, en EE.UU empregáronse animais como terapeutas para mellorar a calidade de vida das persoas hospitalizadas e das súas familias; no 1948, o doutor Samuel B. Ross, en Nova York, fundou unha granxa para que nenos e nenas con trastornos emocionais e de comportamento aprendesen a vivir internos, a educarse e sentirse ben mediante o traballo cos animais (Zamorra, 2002; Martínez, 2009); e, en 1954, Kerlikowski describiu o resultado do seu primeiro intento de introducir animais nun pavillón pediátrico, onde, coa axuda de animais, os nenos e nenas se volveron menos introvertidos/as e deprimidos/as, axudando a mellorar a súa autoestima.

Seguindo a Muñoz (2013) e os diferentes autores que menciona, foi Boris M. Levinson en 1969 o que acuñou o termo e lle deu nome ao concepto de animais terapéuticos, despois de que, en 1953, empregara ao seu can como co-terapeuta dun neno retraído e incomunicativo, axudándolle a desenvolver confianza co contorno terapéutico. Tamén, Levinson foi o que primeiro explicou os beneficios terapéuticos do contacto con animais de compañía en rapaces e rapazas e persoas adultas. Este autor incrementou a necesidade de crear un criterio rigoroso de selección, adestramento e utilización terapéutica dos animais (Andrew e Edney, 1995; Zamorra, 2002). Como sinala Martínez (2008), a partir da década de 1970, a Terapia Asistida por Animais sufriu unha expansión nos Estados Unidos e nalgúns países de Europa Occidental.

Despois da explicación dalgúns casos coñecidos e dos inicios do emprego de animais como medida terapéutica, teremos que abordar a definición dalgúns conceptos.

Nesta experiencia falaremos e traballaremos con actividades que se encontran dentro das intervencións asistidas con animais. Por iso, será de vital importancia explicar que é considerado como este tipo de intervención. Seguindo a Muñoz (2013), estas poden dividirse en actividades asistidas por animais, terapia asistida por animais e programas de animais de servizo.

Agora, teremos que facer referencia á definición de cada unha delas e na que coinciden diversos autores e autoras, como Martínez (2008), Shibata (2011) e Buil & Canals (2011).

1.1.1. Programas de Animais de Servizo

Os programas de animais de servizo, como nos volve mencionar Muñoz (2013), empregan animas adestrados para axudar a afrontar problemas

funcionais de persoas con discapacidade no desempeño cotián das actividades da vida diaria.

1.1.2. Actividades Asistidas por Animais

Son intervencións con animais sobre a motivación, actividades culturais e recreativas, nas que se obteñen beneficios para incrementar a calidade de vida das persoas. En ningún momento están dirixidas por un terapeuta nin son avaliados os seus efectos. Lévanse a cabo en diversos ambientes por un adestrador ou adestradora especializado/a en AAA, que pode ser unha persoa voluntaria ou profesional que aplique coñecementos sobre a interacción entre animais e humanos (Martínez, 2008).

Para Muñoz (2013), as AAA defínense como actividades que se desenvolven con auxilio de animais que teñen uns requisitos específicos. Son actividades informais, caracterizadas por unha certa flexibilidade e espontaneidade, que buscan a interacción entre a persoa e o animal, estimulando a socialización, a motivación, a educación e outros beneficios que aumenten globalmente a calidade de vida.

1.1.3. Terapia Asistida por Animais

Para Martínez (2008), a Terapia Asistida por Animais (TAA) son as intervencións nas que un animal é incorporado como parte integral do proceso de tratamento, co obxectivo directo de promover a mellora nas funcións físicas, psicosociais e/ou cognitivas das persoas tratadas e son dirixidas por unha persoa especialista no tema.

Encontramos outra definición para a TAA, seguindo novamente a Muñoz (2013), clasificando esta como unha intervención formal con obxectivos terapéuticos precisos e que se integra dentro dun proceso de rehabilitación, actuando o animal como coterapeuta. Esta terapia baséase nun diagnóstico específico e intégrase dentro dos labores dun equipo multidisciplinar, anotando en forma de historia clínica as melloras que se obteñen e valorándose os resultados. Como nos di Ripoll (2004, c.p; Martínez, 2008) “se pretende integrar todos los planos de trabajo: médico, psiquiátrico, psicológico, educativo y social” (p. 13).

Shibata (2011) cre que a TAA e as AAA se empregan con tres finalidades principalmente:

- Efecto psicolóxico, pondo como exemplo a relaxación ou motivación.
- Efecto fisiolóxico, como a mellora das constantes vitais.
- Efecto social, como por exemplo o estímulo para a comunicación entre persoal sanitario e pacientes.

Antes de seguir, teremos que facer unha pequena anotación para que quede máis clara a diferenza entre as AAA e a TAA. A principal diferenza

entre a TAA e a AAA, é que a TAA terá que ser dirixida e documentada por unha persoa especializada, para así poder rexistrar os avances de cada sesión. Por outro lado, as AAA presentan un carácter máis espontáneo e menos regulado (Robles, 2015, Escudero, 2011). Os animais máis empregados para este tipo de intervencións son os cans ou os gatos, pero calquera animal pode ser empregado cumprindo certos criterios (Escudero, 2011).

1.2. Intervención Socioeducativa con Animais: un novo recurso para a Educación Social

Seguindo a Romera (S.F), a equinoterapia integra diversas áreas profesionais como por exemplo: a medicina, a psicoloxía, a pedagogía e a actividade física.

Sabendo que, “la característica principal de la terapia y de las actividades asistidas por animales, es su naturaleza multidisciplinaria” que “necesita del esfuerzo conjunto de diferentes profesionales para lograr armar un tratamiento de la manera más eficaz para cada paciente” (Cardo, 2004, p.13), teremos que botar man da definición dos educadores e educadoras sociais para ver que este perfil profesional sería adecuado para desenvolver este papel.

Segundo os colectivos profesionais (CEESG, 2007), os educadores e educadoras sociais deben posibilitar: a promoción cultural e social, entendida como apertura a novas posibilidades da adquisición de bens culturais, que prolonguen as perspectivas educativas, laborais, de ocio e participación social.

Con todo isto, está claro que a intervención socioeducativa con animais é unha nova oportunidade para abrir camiño no mundo da Educación Social.

Para comezar, teremos que empezar falando da intervención socioeducativa para despois ir relacionando esta coas actividades asistidas con animais e con todo o que levamos falado ata o momento.

Cando mencionamos a intervención socioeducativa, facemos referencia a unha intervención educativa que, seguindo o que nos menciona Caride (2005), será a que dá resposta a unha serie complexa de necesidades sociais das persoas, restablecendo e ampliando as oportunidades educativas de a quen vai dirixida na súa vida cotiá, sexan persoas ou colectivos sociais.

Klindera (2000) considera que as intervencións pedagóxicas con adolescentes son satisfactorias cando as persoas participantes asumen a toma de decisións dunha forma relevante. Toman conciencia, co apoio educativo, daquelas necesidades que presentan e acordan os itinerarios e os

obxectivos a acadar. O autor manifesta que a mocidade asume a realidade e aprende mediante a participación.

As estratexias para a infancia 2012-2015, deseñadas polo Consello de Europa, marcan como un dos seus obxectivos estratéxicos promover a participación infantil. Segundo Borile (2011, c.p. Simo, 2014), para facilitar a participación débese de romper co adultocentrismo. A práctica educativa diaria amósanos a intencionalidade que manifestan algúns profesionais de controlar e dirixir os itinerarios educativos sen tomar en conta as opinións das persoas que están directamente implicadas. Esta visión arcaica parte da consideración da falla de capacidade dos e das adolescentes para asumir o protagonismo que lles corresponde.

Como nos menciona Simo (2014), é preciso dar voz á mocidade en dificultade xa que se trata do seu propio futuro. Os e as profesionais temos que ser facilitadores e acompañantes no proceso de tránsito á vida adulta propiciando a autoxestión como fórmula para acadar a autonomía que precisarán para desenvolverse como persoas activas, conscientes e participativas.

A intervención socioeducativa con mocidade en dificultade vén determinada pola interacción entre contexto e individuo. Pérez (2004) establece que a educación social é unha “acción sistemática e fundamentada” que se orienta a promover a socialización do suxeito. Os elementos arredor dos que xira o traballo socioeducativo son a autonomía, a participación crítica e construtiva e a integración. Pérez (2004) fai fincapé na mobilización dos recursos do contorno e no establecemento de novas alternativas.

Por isto todo, e botando man dos recursos que nos proporciona o noso propio contorno, intentando o establecemento de novas alternativas e relacionando o mundo da adolescencia en risco co mundo da educación social, pretendemos dar paso a este proxecto, que ofrece como alternativa o traballo co medio natural e animal.

Xa que, como nos menciona Graña, Garrido & González (2007), a conclusión que se deriva dos ditames da literatura especializada, sobre os programas que logran mellores porcentaxes na redución da reincidencia, indica que os e as adolescentes que cumpren medidas xudiciais precisan de novas formas de pensar a realidade e de actuar nela.

Seguindo a Gutiérrez, Granados & Piar (2007), Martínez (2008) e Valiente (2009), entre outros autores e autoras, podemos dicir que os beneficios sociais de empregar terapia asistida con animais dentro dun programa para menores infractores son os seguintes: impactar nos niveis de delincuencia xuvenil; inspirar maior respecto aos seres vivos; aprender a ser máis tolerantes cos propios animais, con eles/as mesmos/as e coas demais per-

soas; ensinalles a apreciar os froitos do esforzo; darlles a oportunidade de responsabilizarse por un traballo; e, servirles como lubricante social.

Para finalizar con este apartado, como din Graña et al. (2007), estes programas axudan a que as persoas desenvolvan estratexias máis hábiles de solución de problemas; que dispoñan de autocontrol para non responder con violencia fronte a provocacións, reais ou imaxinarias, e que sexan capaces de relacionarse nos contextos escolares, laborais e sociais onde poidan crear uns hábitos que lles permitan adaptarse dunha maneira axeitada ó contorno sociocultural no que viven.

1.3. Achegas positivas do mundo natural e animal

Como nos mencionan Corraliza & Collado (2011), o crecemento da urbanización produciu, entre outras cousas, o distanciamento dos contornos naturais e, á súa vez, este implica numerosos efectos negativos na saúde física e mental das persoas.

Alguns traballos sobre o efecto restaurador da natureza en nenos e nenas demostran que o contacto coa natureza mellora o rendemento cognitivo destes rapaces e rapazas (Wells, 2000), axúdalles a esquecerse dos seus problemas, a reflexionar, a sentirse libres e relaxados (Koperla, Kytta & Hartig, 2002) e diminúe os síntomas de nenos e nenas que sofren de déficit de atención crónico (Taylor, Kuo & Sullivan, 2001).

Seguindo as conclusións extraídas de Corraliza & Collado (2011): a natureza próxima aos nenos e nenas modera os efectos negativos dalgunhas das situacións estresantes. Deste xeito, aqueles nenos e nenas que gozan dun maior contacto co medio natural, son capaces de afrontar mellor algunhas das situacións adversas ás que son expostos e expostas habitualmente e sofren menos estrés do que cabería esperar senón contasen con este factor protector que é a natureza.

Heimlich (2001) afirma que a interfaz cos animais parece fomentar a socialización, aumentar a capacidade de resposta, facilitar o estado de alerta mental e mellorar un enfoque cara ao exterior sobre o medio ambiente.

Martínez, Matilla & Todó (2010) explícanos algunhas das razóns de por que os animais poderían axudar a mellorar en xeral diferentes aspectos das persoas. Os animais, seguindo estes autores, poderán facer o seguinte: recordar ás persoas o seu fogar; brindar un contorno máis natural en, por exemplo, diferentes institucións e hospitais; brindar consolo, seguridade e aceptación sen críticas; outorgar comunicación non verbal; facilitar a práctica de exercicio, xogo e diversión; e proporcionar unha orientación coa realidade que aumenta a estabilidade emocional.

Tamén, se queremos fixarnos máis concretamente nos beneficios dos animais de compañía, Martínez (2008) destaca e resalta algúns dos que en 1982 mencionou Hulton: rompen barreiras e establecen un tipo de comunicación eficaz (sen palabras); permiten que a xente experimente a sensación de ser alguén “de valor” ou de que alguén se preocupa por eles/as; permiten e fan posible que a xente aprenda e experimente unha variedade de cousas como a ser persoas desinteresadas, a través do exemplo, a práctica, a responsabilidade, o cariño e o amor; poden axudar na cicatrización de traumas emocionais na vida diaria; son en ocasións un amigo, un confidente e un compañeiro (ou un terapeuta ou complemento para outros terapeutas); teñen roles que con frecuencia son pouco definidos, proporcionando a oportunidade de encaixar en calquera situación; comezan dende a base na que se atopan as persoas nese momento e condúcenas gradualmente cara a unha mellor calidade de vida para ambas partes; e, pódese falar, conversar e facelos confidentes coa esperanza de que te atendan con tolerancia, comprensión e sen interrupcións.

2. Análise do contexto da intervención

contextualizamos o noso proxecto de intervención nun centro dentro do sistema de reforma da Comunidade Autónoma Galega. As actividades realizadas polos e polas mozas serán incluídas dentro do programa educativo da propia institución, en colaboración con entidades de iniciativa ambiental e de reeducación con animais.

Por motivos de privacidade e polo colectivo ó que vai dirixida esta intervención, o nome do centro e o de todas as persoas que fixeron posible a recollida de información, non aparecerá reflectido ao longo deste proxecto e explicación do mesmo.

Se queremos adaptar as actividades ao colectivo e ao contexto descrito, debemos coñecer como perciben a realidade as persoas ás que vai dirixido este, para así poder atender e cubrir as súas demandas e necesidades.

Para levar a cabo a recollida de información empregáronse diferentes técnicas cualitativas e ademais realizouse unha experiencia (que forma parte das actividades que aquí se presentan) a través da cal puidemos recoller datos útiles para o deseño dunha intervención máis global.

A actividade foi dirixida a 19 menores do centro na que participaron activamente (foi imposible que fose dirixida o todos os rapaces e rapazas do centro xa que o día da realización da mesma, se encontraban nalgúns dos traballos que lles ofrece o centro e outros/as comezaran o seu permiso de fin de semana).

Mediante outros instrumentos empregados, para a obtención de datos, recolleuse toda a información posible. Os instrumentos foron: a observación participante, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas.

3. Experiencia e discusión de resultados

como nos din Lima & de Sousa (2004), os animais que axudan nas intervencións de asistencia poden responder adecuadamente ós fins profesionais, cuxa aplicación pode ir dende a simple observación de animais ou de fotos, ata a interacción física entre a persoa e o animal. Por iso, no noso proxecto, decidiuse realizar estes dous tipos de intervencións, incorporando fotografías e documentos visuais. Comezaremos explicando aquí os datos máis relevantes das actividades que realizamos e que empregamos.

A experiencia divídese en dúas partes. Primeiro, son actividades levadas a cabo no centro, as cales nos levarán a coñecer a opinión dos rapaces e rapazas con respecto á intervención asistida con animais. E, por último, e en segundo lugar, presentaranse actividades realizadas fóra do centro de internamento.

Dentro da primeira actividade, na primeira parte, decidiuse empregar diferentes fotografías onde aparecen persoas e animais para saber cal é a primeira palabra que se lles vén á cabeza aos rapaces e rapazas ao velas. Grazas a esta actividade poderemos empezar a coñecer que sentimentos, valores e emocións lles espertan os animais. A continuación, achéganse algunhas das fotografías empregadas e unha táboa na que se pode ver o número da imaxe e a palabra elixida por cada un dos rapaces.



Fotografía 1	Fotografía 2	Fotografía 3	Fotografía 4	Fotografía 5	Fotografía 6
Hambre	Amistad	Amigos	Tristeza	Cariñosa	Naturaleza
Comer	Cariño	Amistad	Soledad	Alegría	Disfrutar
Miedo	Afecto	Temura	Reflexión	Cariño	Tristeza
Hambre	Amistad	Cariño	Soledad	Alegría	Soledad
Miedo	Amistad	Cariño	Tristeza	Chistoso	Pena
Cazando	Temura	Cariño	Tristeza	Curiosidad	Esperanza
Supervivencia	Cariño	Temura	Soledad	Curiosidad	Alegría
Caza	Compañía	Amistad	Soledad	Alegría	Libertad
Agresividad	Soledad	Felicidad	Tristeza	Alegría	Soledad
Comida	Pobreza	Amistad	Tristeza	Cariño	Libertad
Chulisimo	Genial	Temura	Tristeza	Bonito	Chulisimo
Naturaleza	Unión	Amistad	Soledad	Atracción	Tristeza
Comida	Amistad	Cariño	Tristeza	Cariño	Naturaleza
Hambre	Amistad	Temura	Pensar	Cariño	Tranquilidad
Supervivencia	Unión	Felicidad	Soledad	Atención	Soledad
Miedo	Compartir	Cariño	Reflexión	Cariño	Tristeza
	Compañía	Amistad	Soledad	Alegría	Soledad
Miedo	Unión	Temura	Tristeza	Unión	Tristeza

Táboa 1: Datos obtidos dunha das actividades realizadas (Parte 1)
Elaboración propia

Fotografía 7	Fotografía 8	Fotografía 9	Fotografía 10	Fotografía 11	Fotografía 12	Fotografía 13
Ayuda	Ayuda	Paz	Libertad	Amor	Fuerza	Reflexión
Posible	Paz	Paz	Libertad	Compañerismo	Ánimo	Cierto
Amistad	Entusiasmo	Libertad	Felicidad	Relax	Alegría	Ánimo
Pena	Chistoso	Guapo	Pena	Amistad	Fuerza	Verdad
Logro	Relación	Guapura	Libertad	Amor	Sueño	Mala suerte
Superación	Unión	Libertad	Felicidad	Amor	Sentimiento	Atrevimiento
Libertad	Alegría	Belleza	Libertad	Amistad	Tristeza	Entusiasmo
Poder	Unión	Libertad	Respecto	Temura	Fuerza	Fuerza
Superación	Amistad	Paz	Perfección	Libertad	Superación	Deporte
Valentía	Compañerismo	Libertad	Alegría	Amistad	Personaje	Verdad
Fortaleza	Apoyo	Descubrimiento	Alegría	Amor	Libertad	Fuerza
Felicidad	Sabiduría	Libertad	Ayuda	Cariño	Ánimo	Fuerza
Valentía	Confianza	Belleza	Pasión	Amor	Libertad	
Coraje	Respecto	Libre	Positividad	Relajación	Positividad	Positivo
Ayuda	Amistad	Libertad	Libertad	Cariño	Alegría	
Poder	Fuerza	Paz	Positivismo	Amor	Fuerza	Reflexión
Esperanza	Ayuda	Libertad	Fuerza	Relajación	Ánimo	Pensamiento
Coraje	Alegría	Paz	Coraje	Amistad	Fuerza	

Táboa 2: Datos obtidos dunha das actividades realizadas (Parte 2)
Elaboración propia

Como se pode observar nas táboas anteriores, nas fotografías onde aparecen representados animais ou estes acompañan a unha persoa (Fotografías: 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10 e 11 do Anexo) destacan as palabras que denotan cualificacións positivas (“felicidad”, “fuerza”, “coraje”, “ánimo”, “alegría”, “positividad”, etc); mentres que nas fotografías que aparece só unha persoa (Fotografías: 4 e 6 no Anexo), a maioría de palabras están relacionadas con cualificacións negativas ou tenden ao pesimismo (“tristeza”, “soledad”, “reflexión”, etc).

Unha vez finalizada a actividade da que acabamos de falar, procedeuse ao visionado da película *Entre Lobos*. Coa axuda desta película, trátase de motivar aos rapaces coa temática que aquí se presenta e poder coñecer máis a fondo a súa opinión. Polo que, agora, é preciso dar paso á explicación dos resultados obtidos na segunda parte da actividade que se realizou cos e cas menores. Dezanove dos rapaces tiveron a oportunidade de visualizar a película para despois dar paso á realización dunha pequena ficha de elaboración propia que contiña preguntas sobre a temática que aquí estamos a tratar.

Coa análise dos datos obtidos podemos concluír que: á totalidade dos rapaces lles gustan os animais e que a maioría (a todos menos un) lles encantaría realizar actividades relacionadas co medio natural e animal. Algunhas das razóns polas que lles gustaría realizar estas actividades foron as seguintes: “porque te suelen llenar bastante”, “porque los animales son más fieles que las personas” ou “porque os animais danche todo sen recibir nada a cambio”.

Se con todo o exposto aínda non estivera xustificado os motivos polos que realizar actividades asistidas con animais con estes rapaces e rapazas, seguimos extraendo algunhas outras respostas.

Unha das preguntas desta ficha de elaboración propia era sobre os valores que pensaban que se representaban na película, dentro dunha relación que deberían sinalar cinco. Na seguinte táboa, deixamos expostos os valores escollidos por eles e o número que se repite cada un deles:

Empatía	Respecto	Humildade	Amizade	Prudencia
5	7	3	7	3
Amor	Liberdade	Solidariedade	Agradecemento	Lealdade
7	6	2	4	5
Tolerancia	Bondade	Honestidade	Responsabilidade	Xenerosidade
	1	1	7	4

Táboa 5: Valores escollidos polos menores despois da proxección da película. Elaboración propia

Cando se lles pregunta sobre que pensan que lles podería proporcionar traballar con animais, é moi significativo o que opinan: “Todo”, “Confianza en ellos y en mí mismo”, “Otra manera de pensar”, “Que te quieran. Un cariño más profundo”, “Cariño, compañerismo”, “Saber sobre ellos” ou “Diferentes valores que aquí encerrado con pocas cosas que hacer, es difícil”.

Tamén, xunto ás cuestións formuladas aos rapaces e rapazas, entregouse unha ficha para os educadores e educadoras que naquel momento estaban na proxección da película. Neste caso, pasáronselles as preguntas a dous

educadores. Despois de analizar o contestado, podemos concluír o seguinte: Traballar con animais, seguindo as súas palabras, poderíanos ofrecer diferentes valores como: “empatía, tenrura, afiliación, respecto, humanidade, saber compartir, analizar e respectar o medio e ser moito máis empático coa natureza”. Cando se lles pregunta por se coñecen algunha experiencia de traballo con animais, obtemos diferentes respostas: un deles dinos que non, engadindo: “Non o coñezo. Pero si me parecería unha actividade moi interesante para traballar con este colectivo por todo o que lles pode aportar aos rapaces e tamén aos profesionais que traballamos con eles”; e o outro respóndenos que si, “granxas-escola, centros ambientais...”. Outra das nosas preguntas era, por un lado, se pensaban que un animal podería ofrecer algo ao ámbito no que traballaban; e, por outro, se, despois desta actividade, pensaban que podía chegar a ser viable o traballo con animais no ámbito de menores. Ao que responderon:

- Primeira cuestión: “Si, porque os animais, a diferenza dos humanos, non teñen ningunha dificultade para mostrar os sentimentos e as sensacións” e “Si, moito. Xa se deu o caso de ter cabalos, cans, aves no centro. Enriquece a convivencia e axuda aos rapaces a ser moito máis coidadosos, responsables...”
- Segunda cuestión: “Si, pois suporá unha actividade innovadora na pedagogía, en xeral, e na Educación Social en particular” e “Si, xa o pensaba antes e continúo a pensalo agora. É un ámbito excelente para reforzar o ambiente coeducativo”

Destacar a resposta dun deles cando lle preguntamos polas razóns de non ter levado a cabo nunca ningunha tarefa relacionada co medio natural e animal xa que, sabía de boa man que no centro dispoñen de recursos para facelo, respondendo o seguinte: “Acomódaste nun estilo de vida e quizais deixas de lado os soños ou gustos que te puideran enriquecer”.

Con todo o empregado e citado, puiden ir vendo as diferentes carencias que existen nas actividades dun centro desta tipoloxía e tamén as actividades demandadas polos rapaces e rapazas e algúns dos educadores e educadoras do centro. Por iso, elabórase a seguinte parte de actividades, que pertencen á segunda parte da experiencia. Estas son levadas a cabo fóra do centro, nunha institución que traballa con animais nunha localidade da provincia de Ourense.

Elíxese un dos días onde tres rapaces e unha rapaza disfrutaban dunha saída educativa. Comezamos esta aventura ás 13:00h, chegando ao noso destino en torno ás 13:30 h.

Dirixímonos cos e coas menores para xantar e poder degustar as Hamburguesas Galeguesas que nós mesmos/as elaboraremos facendo unha pe-

quena acampada nunha área recreativa situada preto de onde despois, máis tarde, realizaremos as actividades cos animais.

Deste xeito, os rapaces e rapazas desfrutaron da comida nun contorno natural e apracible, coñecendo os recunchos que nos ofrece este contorno.

En torno ás 15:50h pomos fin ao xantar e o descanso para partir ao centro para a realización das actividades asistidas con animais. Os nosos compañeiros, os animais, serán os protagonistas do que nos resta de tarde.

Primeiro, visitamos e coñecemos os animais que se atopan no centro: cans, galiñas, burros, cabalos e tenreiros.

A parte de gozar da súa compañía, realizamos as diferentes actividades guiadas polo monitor do centro: participamos no coidado e limpeza dos animais para poder achegarnos a eles e comezar a estreitar pequenos vínculos e montamos a cabalo seguindo diferentes consignas por circuío cerrado.

Todas as actividades. en todo momento, foron dirixidas e vixiadas polo persoal do centro para atender a calquera das problemáticas que puidesen acontecer.

4. Conclusións e reflexións finais

grazas ás experiencias levadas a cabo e a toda a documentación revisada, podemos asegurar que os beneficios das actividades asistidas con animais son de vital importancia para atender as necesidades e demandas destes rapaces e rapazas; porque existe evidencia teórica deste feito, como nos amosan diferentes proxectos e estudos (Amiano et al., 2011). Tamén, en estudos extraídos e realizados por Stebiins (2012), os e as menores que realizaron actividades con animais din estar en mellores condicións para vivir máis plenamente no aquí e agora; menos agoniados e agoniadas por remordementos, culpa e resentimentos; e menos centrados nos medos en relación ao futuro, con maior independencia e autoconfianza. Seguindo a Burgon (2003) e Hakanson (2009), os resultados destes estudos indican efectos positivos como o aumento da autoestima, da confianza, das emocións positivas; mellora nas interaccións sociais e autocontrol; así como, reducións nos síntomas de depresión e ansiedade.

Como xa sabemos, para facer fronte aos obxectivos que se perseguen dentro dun centro de reforma deberíamos atender moi especialmente ás políticas de protección e de prevención, a todas as políticas sociais que puidesen previr a delincuencia xuvenil (Álvarez & Nuñez-Cortés, 2012). Como nos sinalan Álvarez & Nuñez (2012), é unha tarefa multidisciplinar, na que toda a comunidade debe actuar e, especialmente, os servizos sociais, de sanidade, de educación e de xustiza. E, é aquí, onde debemos salienta

a figura das educadoras ou educadores sociais e o traballo con programas que proporcionen novidades e recursos que axuden a controlar esta situación; como poderían ser, os programas de intervención que desenvolvan actividades co medio natural e animal.

Os educadores ou educadoras sociais, coa súa participación neste tipo de programas, poderían ser os guías ou modelo a seguir para os rapaces ou rapazas nestas actividades, a persoa que se preocupa pola seguridade e comodidade destes/as, permitindo que sexan eles mesmos e elas mesmas os/as que exploren con confianza e ampliando a súa autonomía. Este perfil profesional faríase de vital importancia na elaboración e posta en práctica deste tipo de proxectos, seríamos como: as persoas que median entre os desexos, dificultades e demandas dos rapaces e rapazas; os expertos e expertas en observación, que posuímos as ferramentas oportunas para axudar e permitir que as persoas coas que estamos traballando accedan ao mundo das boas condutas, das emocións e sentimentos; ou, as persoas indicadas para promover e guiar os cambios que se vaian producir. Tamén, seríamos unha ferramenta de intervención para: axudar e comezar a abrir fronteiras e desenvolver diferentes técnicas de intervención. Estas permiten a promoción e o enlace, nun ambiente que esperta diferentes intereses e emocións, entre as persoas que teñen contacto con animais por medio das actividades asistidas.

Como xa dicíamos e salienta Cardo (2004), unha das características principais da terapia e das actividades asistidas por animais é a súa natureza multidisciplinaria: precisa e necesita do esforzo conxunto de diferentes profesionais para conseguir que todas as actividades levadas a cabo sexan o máis eficaces posibles para cada persoa que forma parte dos programas deste tipo. Polo que, as persoas formadas dentro do ámbito da Educación Social, poderíamos estar dentro deste conxunto de profesionais que desenvolven tarefas de carácter multidisciplinar.

O traballo con animais abre novas posibilidades de encontro cun mesmo nun aquí e agora, é dicir, axúdanos a promover o contacto cun mesmo, cos outros/as e co ambiente. Cardo (2004) sinala que as actividades asistidas con animais proporcionanlles aos rapaces e rapazas a posibilidade de amosar a súa tenrura e afecto e lles axuda a controlar e regular a propia conduta ao desenvolver sentimentos de empatía cara a outros seres vivos. Por iso, moitos rapaces e rapazas, ao traballar con animais, son capaces de mellorar a súa autoestima e ter máis confianza ao enfrontarse a novos retos e tarefas. Mencionabamos dentro do marco teórico algunhas características destes e destas adolescentes en risco de exclusión social, rapaces e rapazas con carencias dentro do ámbito familiar. Por iso, como di Kruger (2004),

a aprobación e a regulación das emocións terán a imitación dun modelo animal, e que é de particular interese nos casos nos que a nai ou o pai non foron nin serán un modelo.

Pero non só estamos a falar de mellora en condutas, emocións ou sentimentos nos rapaces e rapazas que comece a traballar con animais, senón que, grazas a programas de intervención deste tipo, tamén daremos a coñecer un ocio saudable. Isto axudará a que estes e estas adolescentes en risco de exclusión social, que teñen moitas opcións de ser consumidores de diferentes substancias ilegais e que repercuten gravemente na súa saúde, coñezan diferentes maneiras de ocupar o seu tempo libre.

Nos manuais, documentos e artigos empregados para a realización e elaboración desta experiencia, non se visibiliza a figura dos educadores e educadoras sociais en ningún aspecto. Pero, vendo as funcións que realizan as persoas que acompañan na realización destas actividades e comparando con moitas das que realizan os educadores e educadoras sociais, queda claro que persoas con este perfil profesional poderían formar parte deste proceso.

Para que os e as profesionais da Educación Social formen parte deste e doutros moitos ámbitos, será preciso seguir investigando e realizando proxectos que abran espazo a outros camiños. Como dicía o poeta, Antonio Machado, “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Temos aínda moito camiño por andar e só o conseguiremos camiñando, aínda temos moito que aprender, moitas intervencións que realizar, moito que investigar para que a Educación Social acade o prestixio que debería de ter neste e noutros moitos ámbitos, tamén dentro dos contextos educativos formais.

5. Bibliografía

Álvarez, S., & Nuñez-Cortés, P. (2012). El menor infractor y las claves para su tratamiento rehabilitador. *Dereito*, 26(2), 35-61. Recuperado de www.usc.es/revistas/index.php/dereito/article/download/837/812

Amiano, N., Balluerka, N., Linazasoro, A., & Muela, A. (2011). Pagorriaga programa: babesgabetasun egoeran dauden gazteentzat animalia eta naturan oinarritutakoesku-hartzea. *Jakingarriak*, 69, 25-31. Recuperado de <http://www.mondragon.edu/files/aldizkariakrevistas/jakingarriak/pdf/jakingarria-69>

Andrew, T., & Edney, B. (1995). Companion animals and human health: an overview. *Journal of the royal society of medicine*, 66, 704-708. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1295422/pdf/jrsoc-med00063-0046.pdf>

Buil, I., & Canals, M. (2011). *Terapia Asistida con Animales. Deontología Veterinaria*. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/treecpro/2011/85707/terasiani.pdf>

Burgon, H (2003). Case studies of a group of adult users of a mental health team receiving riding therapy. *Anthrozoos*, 16 (3), 263-277. Recuperado en http://www.peacefulacreshorses.com/wpcontent/themes/pah/pdf/Case_Studies_of_Adult_Users_of_a_Mental_Health_Team_Receiving_Riding_Therapy.pdf

Cardo, M. (2004). *El niño y el caballo desde una perspectiva psicológica*. (Trabajo de integración final). Universidad del Salvador. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/psi/publicaciones/21/cardo.pdf>

Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Geidesa.

CEESG. (2007). *Título de Grao en Educación Social*. Recuperado de <http://ceesg.org/formacion/titulo-grao/papel-do-ceesg-no-titulo-graoeducacion-social>

Corraliza, J.A., & Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como modificador del estrés infantil. *Psicothema*, 23(2), 221-226. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3874.pdf>

Escudero, V. (2011). Aplicación de la terapia asistida con animales de compañía para la mejora de la calidad de vida en personas mayores institucionalizadas de la Residencia de Mayores de Nuestra Señora de la Piedad de Quintanar de la Orden. Toledo, España. Recuperado de http://www.uclm.es/bits/archivos/trabajos/VERONICA%20CORDONES%20E_SCUDERO.pdf

Europapress (2009). Luis Sepúlveda “la importancia de conocer el pasado para comprender el presente e imaginar el futuro”. Recuperado de <http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-luis-sepulveda-resalta-importancia-conocer-pasado-comprender-presente-imaginar-futuro-20090506153039.html>

Graña, J. L., Garrido, V., & González, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7, 7-18. Recuperado de <http://www.masterforense.com/pdf/2007/2007art1.pdf>

Gutiérrez, G., Granados, D.R., & Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 163-183. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3245451.pdf

Hakanson, M., Moller, M., Lindstrom, I., & Mattsson, B. (2009). The horse as the healer – A study of riding in patients with back pain. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 13, 43-52. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19118792>

Heimlich, K. (2001). Animal-assisted therapy and the severely disabled child: a quantitative study. Recuperado de http://www.findarticles.com/cf_0/m0825/4_67/81759719/p1/article.jhtml?term=animal+assisted+therapy

Jiménez, P.J. (2006). Actividad física, deporte y jóvenes en riesgo. Reflexiones para la mejora de los programas de intervención. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 4(1), 30-47. Recuperado de conexoes.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/download/53/357

Klindera, K. (2000). Involucramiento de los jóvenes en la programación de la prevención. Recuperado de <http://www.advocatesforyouth.org/publications/iag/spaninvo.htm>

Kruger, K. (2004). *Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health*. Center for the Interaction of Animals and Society: University of Pennsylvania School of Veterinary Medicine. Recuperado de <http://www.vet.upenn.edu/docs/defaultsource/Research/CIAS/cias-aai-white-paper.pdf?sfvrsn=0>

Lima, M., & de Sousa, L. (2004). A Influência Positiva dos Animais de Ajuda Social. *Interações*, 6, 156-174. Recuperado de <http://www.interacoessismt.com/index.php/revista/article/viewFile/106/110>

Martínez, R. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea investigación en la atención a la diversidad. *Boletín de Estudios e Investigación*, 9, 117-143.

Martínez, R. (2009). Atención a la diversidad y terapia asistida por animales. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 111-133. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3082398.pdf

Martínez, A., Matilla, M., & Todó, M. (2010). *Terapia asistida con perros*. Fundación Canadá Internacional. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2010/80131/terapia_asistida_con_perros.pdf

Muñoz, B. (2013). *Terapia asistida por animales de compañía aplicada en una residencia geriátrica en el medio rural*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36172>

Simo, J. D. (2014). *A visão dos participantes do Sistema de Proteção de Menores em relação à incidência da intervenção socioeducativa na evolução*

académica, a inserción laboral e a transición á vida adulta. (Tese de doutoramento inédita). Facultade de Ciencias da Educación. Ourense.

Shibata, T. (2011). Innovación para la vida con robots terapéuticos: Paro. *OpenMind*, 351-63. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/articulo/innovacionpara-la-vida-con-robots-terapeuticos-paro/?full-screen=true>

Stebbins, T. (2012). Effects of an equine assisted activities program on youth with emotional disturbance: a pilot study. (Doctor of Philosophy in urban ed: Counseling Psychology.). Carolina University. Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=csu1345225686&disposition=inline

Robles, L. (2015). Disminución de los niveles de ansiedad en adultos mayores institucionalizados a través de Actividades Asistidas con Animales. (Tesis para optar a la maestría de Trabajo Social en Proyectos Sociales). Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9683/>

Romera S. (S.F.) *La Equinoterapia*. Recuperado de <http://www.masarago.com/pdf/introduccion.pdf>

Pérez, G. (2004). *Pedagogía Social y Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Valiente, I. (2009). *El perro, herramienta terapéutica en el proceso de rehabilitación de una persona con discapacidad*. Fundación 4 Patas. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/boletin_dogui.pdf

Zamarra, M. P. (2002). Terapia asistida por animales de compañía. Bienestar para el ser humano. *Revista temas de hoy*, 143-149. Recuperado de <http://www.elmedicointeractivo.com/ap1/emiold/publicaciones/ctrosalud2002/3/143-149.pdf>

EDUCACIÓN SOCIAL PARA PREVENIR Y/O ERRADICAR EL SEDENTARISMO EN LAS ESCUELAS. REVISIÓN TEÓRICA

Laura Ruiz Sorianoa

iruiz@uvigo.es

RESUMEN: El sedentarismo es una conducta ampliamente extendida entre la población que afecta de forma negativa a la salud, configurándose como uno de los factores de riesgo fundamentales de la principal causa de mortalidad en el mundo, las enfermedades crónicas. Infancia y adolescencia son dos etapas cruciales para la adquisición de conductas y hábitos de vida activos y saludables que actuarán como herramienta protectora frente a múltiples padecimientos potenciales de la vida. Fenómenos como la incorporación de las mujeres al mercado laboral, la precarización del empleo o el auge de las TIC, han supuesto un detrimento en la salud de las/os más jóvenes (deterioro de la alimentación, menor dedicación al tiempo de ocio al aire libre y aumento de las horas dedicadas a actividades sedentarias). Todo esto nos sitúa ante un panorama en el que la intervención del profesorado, colapsado por las nuevas exigencias y demandas que se derivan del sistema educativo actual, entre ellas, educar en competencias para las que no ha sido formado (sexualidad, medio ambiente, salud...), debe ser complementada con la actuación de profesionales de la educación social. El diseño, implementación y evaluación de programas de promoción y educación para la salud en los que se dote al alumnado de los recursos necesarios para que sea capaz de adquirir por sí mismo las habilidades (conductuales, emocionales y sociales) necesarias para mantener un estilo de vida saludable, es una más de las funciones a las que, desde la educación formal (o reglada), están llamadas/os las/os educadoras/as sociales. El objetivo pues de esta revisión teórica es realizar una justificación fundamentada sobre la imperante necesidad de incorporar educadoras/es sociales a la escuela para garantizar el desarrollo integral del alumnado y educar en salud con garantías de éxito.

Palabras clave: Educación social, escuela, salud, sedentarismo, actividad física.

Introducción

El sedentarismo es una conducta ampliamente extendida entre la población que afecta de forma negativa a la salud, configurándose como uno de los principales factores de riesgo para múltiples patologías, fundamentalmente en el caso de las enfermedades no transmisibles (ENT) o enfermedades crónicas, entre las que podríamos destacar la obesidad, arteriosclerosis y enfermedad coronaria, hipertensión, diabetes mellitus, ciertos tipos de cáncer o la osteoporosis. Éstas, son la principal causa de mortalidad en el mundo (OMS, 2014) y también en el contexto de nuestro país (MSSSI, 2016).

Normalmente, cuando hablamos de sedentarismo, nos estamos refiriendo a la falta de actividad o ejercicio físico (Chacón, Espejo, Cabrera, Castro, López y Zurita, 2015; Gallo, Chiacchio, Aragonés y Pinto, 1981; Martínez, Sámano, Asadi, Magallanes y Rosales, 2012). Sin embargo, existen investigadoras/es que hacen hincapié en la conveniencia de distinguir la inactividad de las conductas o comportamientos sedentarios (Cristi, Celis,

Ramírez, Aguilar, Álvarez y Rodríguez, 2015; Perea, Aparicio, Mascaraque y Ortega, 2015; Tremblay, 2012). Vidarte, Vélez y Aduen (2015) consideran que una persona es sedentaria cuando en sus actividades frecuentes (caminar, limpiar la casa, subir y bajar escaleras, etc.) no aumenta más del 10% la energía que gasta en reposo y/o cuando participa en actividades físicas por períodos menores de 20 minutos diarios, con una frecuencia menor de tres veces por semana.

El hecho de que una persona practique ejercicio físico durante su infancia y juventud va a ser determinante para que continúe practicándolo durante la vida adulta (Moscoso, Martín, Pedrajas y Sánchez, 2013); por lo tanto, ambas etapas vitales son cruciales para la adquisición de hábitos de vida activos y saludables (Cavill, Biddle y Sallis, 2001), los cuales actuarán como herramienta protectora frente a múltiples padecimientos potenciales de la vida.

En las últimas décadas se han producido una serie de acontecimientos que contribuido al deterioro de la salud de las/os más jóvenes, estos son: la incorporación de las mujeres al mercado laboral (Durán, 2009), la precarización del empleo (Antentas y Vivas, 2014) o el auge de las TIC (Chacón, Espejo, Cabrera, Castro, López y Zurita, 2015; Martín, 2011). La unión de todos ellos ha supuesto un deterioro de la alimentación, menor dedicación al tiempo de ocio al aire libre y aumento de las horas dedicadas a actividades sedentarias.

El hecho de que las mujeres se hayan adherido al trabajo mercantil no implica la desaparición del trabajo reproductivo o doméstico, y éste, sigue recayendo indiscutiblemente de forma mayoritaria en el sexo femenino (Larrañaga y Etxebarria, 2004;), consecuentemente, al tener que doblar o incluso a veces triplicar su jornada de trabajo, las mujeres han visto disminuir el tiempo que se dedican a ellas mismas y también el que ocupan en sus hijas/os, quienes pasan más tiempo solas/os en casa (sin supervisión), jugando con tabletas, teléfonos móviles y videoconsolas, que en el parque, socializando con compañeras/os de su grupo de edad y realizando ejercicio físico. Además, consideramos axiomático que la falta de tiempo también repercute en labores tan cotidianas como podría ser hacer la comida, de este modo, las recetas caseras son en muchos casos sustituidas por comidas preparadas. También es habitual observar a padres y madres que dan dinero a sus hijas/os para que se compren un bocadillo en el colegio, cuya cafetería o kiosco cercano oferta la conocida como “fast food” (entre la que se encuentra la bollería industrial), mucho más deseada por las/os menores que cualquier otro producto que podamos considerar saludable.

Por otra parte, la precarización del empleo ha supuesto que las/os empleadas/os cada vez trabajen más (tiempo) por menos (dinero), consecuen-

temente, ha aumentado el número de horas que las/os adultas/os pasan ocupadas/os y han disminuido los ingresos que se destinan a su familia, hogar y ocio.

Tomando todo lo anterior en consideración y teniendo en cuenta la suma relevancia que presentan las ENT en estos momentos, establecemos como principal objetivo de este documento el de dar a conocer, a través de una revisión teórica fundamentada, el papel que las/os educadoras/es sociales estamos llamadas/os a desempeñar ante esta situación, para así defender la idoneidad de nuestra figura profesional para el trabajo en este campo

Método

Este estudio es producto de un proceso de reflexión, análisis y síntesis en torno al papel de las/os educadoras/es sociales en la prevención y/o erradicación del sedentarismo en las escuelas a través de la promoción y la educación para la salud. Para ello se elaboró un listado de temas de interés y palabras clave dentro de las que se encuentran: health; sedentary lifestyle; physical activity; social education; health education; health promotion; social education and health; social educator and health; salud; estilo de vida sedentario; actividad física; educación social; educación para la salud; promoción de la salud; educación social y salud, y educadora/educador social y salud.

Esta búsqueda se realizó en algunas de las más importantes bases de datos científicas: CSIC-ISOC, WOS, ERIC, Medline, Psycinfo y Scopus.

Resultados

Atendiendo a los criterios de búsqueda anteriormente descritos, únicamente hemos encontrado tres documentos que relacionen íntimamente la educación social con la salud (y viceversa). Así a todo, el análisis y reflexión de la toda la literatura científica consultada nos permite afirmar que niñas/os y jóvenes pasan una gran parte de su tiempo en la escuela, escenario por excelencia de socialización y aprendizaje (Flórez, Arias y Guzmán, 2006) del que Ortega (2005) hace una crítica constructiva al afirmar que su eje de atención se centra en la transmisión de conocimiento (cultura), abandonando otras funciones, tareas y fines que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad e identidad de las personas. En este sentido, parece evidente que el profesorado es un colectivo que se encuentra en una situación de colapso debido a las nuevas exigencias y demandas que se derivan del sistema educativo actual (Pérez, 2012), entre ellas, educar en competencias para las que no ha sido formado (sexualidad, medio ambiente,

salud...). Esta situación es la que, en consonancia con lo reportado por Menacho (2013), nos permite defender la necesidad de complementar la intervención docente con la de profesionales de la educación social dentro del ámbito reglado.

Como hemos advertido al comienzo del presente documento, el sedentarismo representa uno de los principales factores de riesgo para las ENT, una lacra que ha terminado por convertirse en la primera causa de mortalidad a nivel mundial. Afortunadamente, en la actualidad, estamos asistiendo a una nueva cultura de la salud caracterizada por la convicción de que tanto las necesidades sanitarias de la sociedad como las vías de respuesta a las mismas, trascienden la biomedicina (Perea, 2011). En este contexto, con un claro enfoque biopsicosocial, la atención a la salud ha de ser concebida de forma integral, haciéndose necesaria la participación de equipos multidisciplinarios, en los cuales tiene cabida la figura de las/os educadoras/es sociales.

En el tema concreto que nos ocupa, la prevención y/o erradicación de las conductas sedentarias, es importante que las/os educadoras/es sociales actúen como agentes de cambio social desde la promoción y la educación para la salud. La aplicación de estas medidas como herramienta de prevención (alternativa a la intervención aplicada cuando el daño o la enfermedad ya se ha producido) resulta sumamente eficaz (García, Sáez y Escarbajal, 2000; Perea, 2009).

Ruiz, Faílde, Vázquez, Cid y Carrera (2016) afirman que, aunque las/os educadoras/es sociales todavía no están muy presentes en el ámbito de la salud, sí que están llamadas/os a desempeñar un importante rol en esta área de intervención a través del diseño, puesta en práctica y posterior evaluación de programas de promoción y educación para la salud en los que se dote al alumnado de los recursos necesarios para que sea capaz de adquirir por sí mismo las habilidades (conductuales, emocionales y sociales) necesarias para mantener un estilo de vida saludable. Promover y potenciar el desarrollo personal/social a través de la acción socioeducativa es una de las funciones más importantes que marca la ANECA (2005a y 2005b) para las/os profesionales de la educación social.

Conclusiones

Las/os profesionales de la educación social hemos adquirido a lo largo de nuestra formación profesional una serie de conocimientos (teóricos y prácticos) en materia de promoción y educación para la salud que nos capacitan para despertar en la ciudadanía (dentro y fuera del contexto educativo formal) la cultura de la prevención y la responsabilidad. Si atajamos

el sedentarismo a través de la cultura del conocimiento, la información y la concienciación desde las edades más tempranas, estaremos educando a futuras personas adultas física y socialmente más sanas, acostumbradas a llevar un estilo de vida saludable y, por tanto, con menos probabilidades de sufrir las fatales consecuencias que se derivan de los hábitos nocivos de vida (sedentarismo, drogodependencias y otras conductas adictivas, alimentación inadecuada, etc.). Para poder avanzar y evolucionar, es importante que la educación social se vaya abriendo a nuevos ámbitos poco explorados (como es el de la salud) y que reclame su espacio en contextos (como el escolar) en los que, aunque tradicionalmente no haya tenido cabida, permitan paliar deficiencias y necesidades sobradamente palpables de la sociedad en la que vivimos.

Referencias bibliográficas

ANECA (2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social I*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ANECA (2005b). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social II*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Antentas, J.M. y Vivas, E. (2014). Impacto de la crisis en el derecho a una alimentación sana y saludable. Informe SESPAS 2014. *Gaceta Sanitaria*, 28, 58-61.

Cavill, N., Biddle, S. y Sallis, J.F. (2001). Health Enhancing Physical Activity for Young People: Statement of the United Kingdom Expert Consensus Conference. *Pediatric Exercise Science*, 13(1), 12-25.

Chacón, R., Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J.F. y Zurita, F. (2015). “Exergames” para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar: estudio a partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(2), 39-50.

Cristi, C., Celis, C., Ramírez, R., Aguilar, N., Álvarez, C. y Rodríguez, F. (2015). ¡Sedentarismo e inactividad física no son lo mismo!: una actualización de conceptos orientada a la prescripción del ejercicio físico para la salud. *Revista Médica de Chile*, 143, 1089-1090.

Durán, B.F. (2009). *La ocupación de la madre como factor determinante del estado de nutrición de niños menores de 7 años de ciudad Juárez* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R.J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133.

Gallo, R., Chiacchio, M.A., Aragonés, M.T. y Pinto, J. (1981). Potencia anaeróbica aláctica en mujeres jóvenes con diferentes niveles de actividad física. *Revista de Educación Física y Deporte*, 3(2), 1-6.

García, A., Sáez, J. y Escarbajal, A. (2000). *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán.

Larrañaga, M. y Etxebarria, C. (2004). Actividad laboral femenina en España e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 55, 65-82.

Martín, S. (2011). *Actividad física, sedentarismo frente a las pantallas y su relación en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

Martínez, J.R., Sámano, A., Asadi, A.A., Magallanes, A.G. y Rosales, R. (2012). Práctica de actividad física, deporte y niveles de sedentarismo en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento*, 3(2), 7-16.

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16, x-x.

Moscoso, D., Martín, M., Pedrajas, N. y Sánchez, R. (2013). Sedentarismo activo. Ocio, actividad física y estilos de vida de la juventud española. *Archivos de Medicina del Deporte*, 30(6), 341-347.

MSSSI (2016). *Patrones de mortalidad en España, 2013*. Madrid: MSSSI.

OMS (2014). *Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles*. Ginebra: OMS.

Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.

Perea, J.M., Aparicio, A., Mascaraque, M. y Ortega, R.M. (2015). Actividad física y sedentarismo como moduladores de la situación nutricional. *Nutrición hospitalaria*, 32(1), 20-22.

Perea, R. (2009). Promoción y educación para la salud. Algunos pilares básicos. En R. Perea (Dir.), *Promoción y educación para la Salud. Tendencias innovadoras* (pp. 3-26). Madrid: Díaz de Santos.

Perea, R. (2011). *Educación para la salud y calidad de vida*. Barcelona: Díaz de Santos.

Pérez, P. (2012). El malestar docente. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 21, 1-6. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=9615&s=>

Ruiz, L., Faílde, J.M., Vázquez, S., Cid, X.M. y Carrera, M.V. (2016). Presencia y potencialidades de la educación social en el campo de la salud. *Revista de Educación*, 373, 57-84.

Tremblay, M. (2012). Letter to the Editor: Standardized use of the terms “sedentary” and “sedentary behaviours”. Sedentary Behaviour Research Network. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(3), 540-542

Vidarte, J.A., Vélez, C. y Aduen, J.I. (2015). Niveles de sedentarismo en población entre 18 y 60 años: Sincelejo (Colombia). *Salud Uninorte*, 31(1), 70-77.

A NECESIDADE DAS/OS PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN SOCIAL NAS CASAS DE ACOLLIDA DE ATENCIÓN A VÍTIMAS DE VIOLENCIA DE XÉNERO

Noelia Bargiela Romero
ninfy.4@gmail.com

Yolanda Rodríguez Castro
yrcaastro@uvigo.es

RESUMO: O obxectivo principal deste estudo é visibilizar a importancia do papel do educador/a social nas casas de acollida de violencia de xénero a través de entrevistas semi-estruturadas a tres profesionais deste ámbito e deste recurso. Os resultados da investigación mostran a importancia desta profesión con este colectivo e concretamente nas casas de acollida e tamén a importancia dos educadores e educadoras sociais para erradicar as desigualdades sociais entre homes e mulleres, problema principal da violencia de xénero. Podemos observar tamén a importancia de que sexa a muller a protagonista do seu proceso dentro da casa de acollida e a envergadura da escoita activa por parte das profesionais á hora de traballar con este colectivo. Tamén se recolle parte da historia de dita institución, onde veremos como, co paso dos anos, tanto a maneira de traballar como o papel do educador e educadora social foron cambiando.

Palabras-chave: violencia de xénero, educación social, casa de acollida, muller.

INTRODUCCIÓN

Na actualidade, a violencia de xénero constitúe un problema social de gran magnitude, ocupando pois un lugar prioritario dentro das axendas políticas internacionais e estatais (Sanz, 2005). Cada ano millóns de mulleres morren a mans das súas parellas ou ex-parellas. Non se trata de meras estatísticas, son persoas con nome e rostro cuxo sufrimento é inadmisíbel en pleno século XXI.

A violación dos dereitos das mulleres e a violencia de xénero non son problemas novos da sociedade na que vivimos; son condutas que ata hai ben pouco eran socialmente aceptadas e que, en xeral no ámbito da vida privada, eran moi pouco coñecidas (Rico, 1996). Así, o uso da expresión violencia de xénero é tan recente como o propio recoñecemento da realidade dos malos tratos ás mulleres (Maqueda, 2006).

O tema central no que se centra esta investigación é a violencia de xénero e a súa relación co papel do educador/a social. Polo que, segundo Bosch, Ferrer e Alzamora (2006), podemos definir a violencia de xénero como todo acto de violencia baseado no xénero que ten como resultado posible ou real un dano físico, sexual ou psicolóxico, incluídas as ameazas, a coerción ou a privación arbitraria da liberdade, xa sexa que ocorra na vida pública ou na vida privada. Esta violencia inclúe a violencia física, sexual

ou psicolóxica na familia, incluídos os golpes, o abuso sexual das nenas no fogar, a violencia relacionada co dote, a violación polo marido, a mutilación xenital e outras prácticas tradicionais que atentan contra as mulleres; a violencia exercida por persoas distintas ao marido e a violencia relacionada coa explotación; a violencia física psíquica e sexual a nivel da comunidade en xeral, incluídas as violacións, os abusos sexuais, a fustigación e a intimidación sexual no traballo, en institucións educativas e noutros ámbitos, o tráfico de mulleres e a prostitución forzada; e a violencia física, sexual e psicolóxica perpetrada ou tolerada polo Estado, onde queira que ocorra.

Segundo Lameiras, Carrera e Rodríguez (2009), para comprender dunha forma máis produtiva o complexo fenómeno da violencia de xénero, é necesario indagar nas súas raíces máis profundas, asentadas na ideoloxía patriarcal na que se sustenta a orde social e a través da cal se dan os estereotipos de xénero, afianzándose as actitudes sexistas cara ás mulleres.

Na macroenquisa da Unión Europea (2012), realizada a 42.000 mulleres dos 28 Estados membros da Unión Europea (UE), móstrase que unha de cada dez mulleres foi vítima dalgún tipo de violencia sexual dende os 15 anos de idade e unha de cada vinte foi violada. A nivel nacional e, como podemos observar nos datos totais dos informes do Observatorio de Violencia de Xénero, foron 755 as mulleres asasinadas dende o ano 2004 ata o 2015 en España. En canto aos datos relacionados coa nosa Comunidade Autónoma, Galicia rexistrou ao remate do ano 2014 oito mortes por violencia de xénero, tres máis que o ano anterior, sendo o 13,3% dos 60 casos totais rexistrados en España durante ese ano (Xunta de Galicia, 2015).

Partindo de que a violencia de xénero constitúe unha manifestación da discriminación, das relacións de poder dos homes sobre as mulleres e da situación de desigualdade (Hernández, 2012), a Educación Social convértese nunha das maiores ferramentas que temos na actualidade para combater esta lacra social. Así, a Educación Social presenta unha dobre función: por un lado é clave para previr a violencia de xénero a través do fomento do bo trato, das relacións de igualdade entre as persoas, etc. E por outro lado é esencial que os/as profesionais da Educación Social sexan capaces de desenvolver as estratexias e habilidades necesarias para intervenir con profesionalidade en situacións de violencia de xénero (Hernández, 2012).

Polo tanto, este estudo ten como obxectivo principal visibilizar a importancia do papel do educador e educadora social nas casas de acollida de atención a vítimas de violencia de xénero.

METODOLOXÍA

Participantes

A través dun estudo cualitativo realizáronse tres entrevistas a profesionais dunha casa de acollida de atención a vítimas de violencia de xénero da provincia de Ourense. Dúas profesionais eran educadoras sociais, sendo unha de elas a coordinadora do equipo técnico, e a terceira profesional era unha auxiliar educativa.

Instrumento de recollida de datos

O instrumento de recollida de datos seleccionado foron as entrevistas semiestruturadas, que é una técnica de investigación cualitativa (Arteaga, 2006). As tres entrevistas comparten preguntas comúns entre elas e algunhas diferenciadas, dependendo da profesional á que foran dirixidas. De forma xeral, preguntóuselles pola institución, pola casa de acollida, polo equipo técnico e polos métodos de intervención.

Procedemento

As citas coas profesionais tiveron lugar durante o mes de marzo e en días diferentes, mentres que o horario e o lugar variaron segundo a dispoñibilidade de cada profesional. Comezouse explicándolles o obxectivo da investigación e en que consistían as entrevistas semiestruturadas. A continuación, firmouse un acordo de consentimento informado garantindo a confidencialidade e o anonimato, tanto das profesionais como da propia institución. Tamén se lles solicitou o permiso para gravar as entrevistas, as cales duraron aproximadamente entre 1.30 e 2 horas.

Análise de datos

Para analizar a información obtida, empregouse a técnica de análise de contido naturalista (Bardín, 1986), que se aplica cando o/a investigador/a se sitúa no lugar de orixe onde ocorren os feitos e os datos se recollen a través de medios naturais, tales como preguntando, visitando, mirando e escoitando (Rodríguez, Gil & García, 1996).

A análise de contido foi realizada en base ás cinco regras básicas (Magalhães, Morais & Rodríguez, 2011): a) Exhaustividade (Bardin, 1986); b) Exclusividade; c) Semi-indución; d) Pertinencia da categoría; e e) Obxectividade. De xeito que, de forma consensuada entre as investigadoras do estudo, levouse a categorización do contido das entrevistas, chegando a catro categorías principais e tamén categorías de segunda orde.

Táboa 1. Categorias de análises

I.	INSTITUCIÓN
	I. 1. Historia da institución.
	I. 2. Filosofía da institución.
II.	I. 3. Principios da institución. RESPOSTA SOCIAL: CASA DE ACOLLIDA DE VÍTIMAS DE VIOLENCIA DE XÉNERO
	II. 1. Organización.
	II. 2. Condicións de acceso.
	II. 3. Abandono da casa de acollida: problemática.
III.	EQUIPO TÉCNICO
	III. 1. Persoal profesional: “só mulleres”.
	III. 2. Formación.
	III. 3. Funcións: Auxiliares educativas e coordinadora.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste apartado de resultados vanse seguir as categorías extraídas da análise de contido das entrevistas analizadas.

I. Institución

I.1. Historia da Institución

En canto a esta primeira subcategoría, destacamos que só a Auxiliar nos relatou aspectos da historia da casa de acollida.

Aquí en 20 anos desde que empezou a casa, que non sé en que ano foi pero, desde o principio de abrirse a casa, a casa de acollida. (Aux., 80, 89-90)

Desde o principio ata agora creo que si, as funcións da educadora cambiaron para mellor claro, porque no principio a educadora pois non sé era como para tramitar papeles e para facer así no. (Aux., 80, 74- 77).

I.2. Filosofía da institución

Tamén se analiza a filosofía que defende a propia institución, xa que falamos dunha institución de orde relixiosa, na que se pode observar unha ideoloxía relixiosa pero cuns obxectivos claves: a pedagogía do amor, na cal a base é a acollida incondicional da muller; a loita polos dereitos das mulleres e o traballo polas mulleres e para as mulleres, como ben se recolle nas entrevistas semi-estruturadas das tres protagonistas.

Pedagogía do amor que se fundamenta sobre todo na, na acollida incondicional da muller. (Coord., 36, 302-303)

Coa misión de eso, de loitar polas dereitos das mulleres que sofren violencia. (Coord, 36, 296)

Por las mujeres y para las mujeres, esa es la filosofía, trabajar por las mujeres y para las mujeres. (E.S., 26, 646-647)

I.3. Principios da institución

Grazas á achega das tres entrevistadas, podemos destacar algúns dos principios máis importantes da institución, entre os cales podemos nomear o respecto, a autonomía, a individualidade, a confidencialidade e a liberdade.

Os principios de autonomía, liberdade, individualidade... (Coord., 36, 305-307)

La confidencialidad. (Aux., 80, 29)

II. Resposta social: casa de acollida de vítimas de violencia de xénero

1.1. Organización

En canto á organización da institución, cómpre destacar a capacidade do recurso e os/as destinatarios/as do mesmo. Neste sentido, a auxiliar educativa ofreceunos algún dato sobre a organización da institución no seu comezo.

15, 15 incluídas mujer y unidad familiar. Cuentan por personas individuales (...) Las plazas totales son 15. (E.S., 26, 670-672)

Os fillos das mulleres vítimas de violencia de xénero son tamén vítimas de violencia de xénero. (Coord., 36, 433-434)

3.2. Condicións de acceso

En canto ás condicións de acceso, a coordinadora e auxiliar educativa afirman que unha muller non pode ser acollida directamente na casa, mentres que a educadora social pon como excepción a acollida urxente.

Pues normalmente la trae la policía o la trabajadora social. (...) No nosotras directamente no las podemos acoger hay un protocolo también tienen que ir al CIM y luego del CIM vienen aquí, antes no antes la mujer venía, se la acogía y punto. (Aux., 80, 204-208)

No acceden por denuncia, vale? Porque no es necesario en la casa de acogida acceder, en esta, hay en otras de (...) que sí. (E.S., 26, 1024- 1025)

1.2. Abandono da casa de acollida: problemática

Neste apartado analizamos como se realiza o abandono das mulleres e dos seus fillos/as en caso de telos. Analizaremos tamén as problemáticas coas que se atopan dentro da casa de acollida, tras abandonar a situación de violencia, e ao saír da mesma.

A ver, xunto coa muller, nós non tomamos unha decisión, home a non ser que haxa unha usuaria que poida ser problemática con, que teña problemas de convivencia, faltas de respecto, etc. Pero normalmente iso xa se

vai falando coa muller, moitas veces é a muller a que cho plantea. (Coord., 36, 539-542)

En canto aos problemas que se dan dentro da casa de acollida, as tres entrevistadas coinciden en que o problema focal é a relación materno filial e, unha vez fóra, a falta de traballo. A coordinadora fai moito fincapé en que o principal problema é a propia situación de violencia de xénero e de novo volven coincidir as tres participantes ao afirmar que non existe nin respaldo lexislativo nin económico gubernamental.

E despois a relación nai-fillo ou nai-filla adoita estar un pouco danada e ese vínculo adoita estar danado porque a muller está vivindo unha situación de violencia no seu fogar e moitas veces céntrase nesa situación de violencia, deixando un pouco de lado e de maneira inconsciente esa relación cos seus fillos ou as súas fillas. (Coord., 36, 579-582)

Dentro de la casa pues el problema, pues eso, cuidar de los niños, la relación con ellos. (Aux., 80, 248)

III. Equipo técnico

1.1. Persoal profesional “só mulleres”

En canto ao apartado de persoal profesional: “só mulleres”, todas as protagonistas afirman que na institución só traballan mulleres, a pesar de ser un equipo de traballadoras moi amplo, xustificando a ausencia masculina de diversas formas. Tamén concordan en que todas as profesionais traballan por igual coas mulleres.

Porque no cuadró pues que viniera y un hombre que realmente tuviera la sensibilidad, también pues, la gente que trabaja aquí es mucho por eso, por conocimiento, por cariño, por... y un hombre pues a lo mejor ni siquiera sabe que existe este sitio. (E.S., 26, 688-691)

Eu creo que, que todas intervimos o mesmo, desde a psicóloga, como a traballadora social, como as educadoras e como as ir, as auxiliares educativas. (Coord., 36, 560-561)

III. 2. Formación

En canto á formación das profesionais que integran o equipo de traballo na casa de acollida, é moi variada, pero a maioría das traballadoras, ou polo menos dúas das protagonistas deste traballo, non foron formadas en violencia de xénero. Soamente a coordinadora da entidade manifesta posuír formación específica sobre violencia de xénero, a través de diferentes cursos e xornadas.

De violencia de género no, cursillos de psicología, cursillos de, pero así una cosa especializada para la casa de acogida no. (Aux., 80, 52-55)

Yo específico de género, o sea, de violencia de género específico no. O

sea, con mujeres, en situación de violencia, pues, como estipula la ley, no como nosotros consideramos la violencia de género, porque nosotros consideramos la violencia, toda la violencia que está contra la mujer, no? (E.S., 26, 719-722)

III. 3. Funcións: auxiliares e coordinadora

No seguinte apartado expoñeranse algunhas das moitas funcións que realizan as auxiliares educativas e a coordinadora, posto que son dúas das protagonistas deste traballo, así como das profesionais que forman parte da casa de acollida.

Como coordinadora superviso un pouco a intervención pedagóxica de todo o equipo, fago un pouco de mediadora coas, coas persoas, coa dirección do centro (...) levo cousas, eso de tema de coordinación, de xestión un pouco, tamén de mediación coas persoas. (Coord., 36, 401-408)

Vale, también juegan un papel muy importante pues las auxiliares educativas, vale? Porque aunque no, no, no trabajen tan directamente pues a lo mejor como las educadoras, psicólogas o trabajadoras sociales ellas están aquí las 24 horas. Y aunque creas que no, pues esa intervención indirecta juega un papel muy importante. (E.S., 26, 1162-1166)

III. 4. Funcións da educadora social

Na seguinte categoría e como resposta ás funcións das profesionais da educación social, descríbense algunhas das funcións e actividades realizadas por ditas profesionais. Destaca a concordancia existente entre as entrevistadas á hora de reivindicar a importancia do papel que exercen as educadoras sociais na casa de acollida.

Si, creo que é moi importante. Polo acompañamento diario, por as pautas que podes traballar ca muller, as accións educativas individualizadas coas mulleres. (Coord., 36, 367-370)

O papel da educadora social non é importante, é importantísimo. (Aux., 80, 57)

A ver, yo creo que, que la violencia de género sigue existiendo por la desigualdad que hay, entre los hombres, las mujeres, los niños y las niñas, y la importancia que, que le tenemos que dar a este, a esta problemática social, se la tenemos que, o sea, tenemos que, que darla a conocer, que darla a ver, (...), Si no conocemos la raíz, si no trabajamos la raíz de este problema que son las desigualdades sociales, esta desigualdad y la violencia de género va, va a per, va a perdurar en el tiempo y donde entramos los educadores sociales? En la educación, vale? en la educación? en todos los ámbitos! (E.S., 26, 727-739)

III. 5. Valoración da experiencia profesional: sombras e luces.

Dentro da subcategoría deste apartado analizaremos a valoración da experiencia profesional das traballadoras na casa de acollida, que como ben di o título deste apartado a veces hai sombras e outras veces luces. Concretamente contaremos só coas intervencións da educadora social, nas cales se recolle moi ben o que é traballar nunha casa de acollida de violencia de xénero.

El día a día con ellas pues tiene su parte buena y su, su parte no tan buena. Yo lo veo como algo muy bonito pero también tienes días muy duros porque las ves mal, las ves confusas, las ves que... decaídas, ves que no creen en ellas mismas, no dan salido para adelante, y tú tienes que estar ahí, como apoyo, como, como, como profesional. (E.S., 26, 1048-1052)

IV. Métodos de intervención

IV. 1. Filosofía profesional

Na primeira subcategoría expoñeranse as diferentes filosofías que empregan as entrevistadas á hora de traballar coas mulleres vítimas de violencia de xénero, seguindo a liña da filosofía propia da institución, todas elas mostran unha filosofía máis persoal, máis propia.

Yo creo que me, me rijo por, por mi forma de ser, por mi forma de trabajar, por, no sé, porque, yo creo que es algo pos muy vocacional, no? Que te tiene que gustar, que, que tienes que ver cuál es la problemática social, querer cambiar las cosas y seguir luchando no? Yo, yo estoy aquí porque, porque me preo, porque me gusta mucho, porque me preocupo por, por este problema social y porque a la hora de trabajar con ellas es algo que, que no se puede explicar, sabes? (E.S., 26, 795-804)

IV. 2. Traballo en rede

En canto ao traballo en rede, faise alusión á importancia do mesmo e á variedade existente ao traballar con diferentes redes e entidades da zona. Este traballo maniféstano e descríbeno dúas das entrevistadas, concretamente a coordinadora e a educadora social.

Pues sí trabajamos mucho en red, la verdad, y de hecho nos gusta mucho trabajar en red. Pues trabajamos en red con los servicios sociales, con las trabajadoras sociales de zona, con entidades por ejemplo, (...), con el ayuntamiento, con todos los recursos que podamos aprovechar que, y que puedan aprovechar las mujeres, pues con todos esos. (E.S., 26, 695- 702)

IV. 3. Protocolos de intervención

En canto aos protocolos de intervención, aos cales a educadora social chama procesos, son estipulados pola propia institución e varían segundo a muller. Ao igual que a intervención, a cal tamén varía dependendo da muller e da súa situación, aínda que a base é a mesma para todas.

Si, si, existen protocolos para todos os procedementos que existen xa sexan de intervención, xa sexan de xestión, etc. (Coord., 36, 311- 313)

IV. Metodoloxía

Finalmente, as tres entrevistadas expresan a metodoloxía empregada na casa de acollida coas mulleres que alí conviven. As tres fixeron unha gran incidencia na que para elas é a máis importante: a escoita, recalcando a importancia da mesma para traballar con mulleres vítimas de violencia de xénero.

Escoitando moito, escoitando, sobre todo escoitar, escoitar, escoitar.... (Coord., 36, 476-480)

El respeto es muy importante, después, la escucha, escuchar a la mujer, lo que ella quiere, porque nosotros trabajamos aquí según lo que ella quiere, no lo que yo quiero conseguir con ella... (E.S., 26, 904-907).

DISCUSIÓN

Neste estudo presentáronse e analizáronse tres entrevistas semi-estruturadas de profesionais dunha casa de acollida de atención de vítimas de violencia de xénero, coa finalidade de coñecer o papel dos educadores e educadoras sociais dentro deste ámbito e desta institución e promover así a importancia e visibilidade desta profesión nestes recursos. Centrado no punto de vista dos/as profesionais dunha casa de acollida, os resultados presentados poden organizarse nos aspectos relacionados co equipo técnico, centrándonos principalmente nos profesionais da educación social.

Moitas das funcións que determinaron as tres profesionais, como pode ser o acompañamento social ou a empatía, vense reforzadas polo aportado por Sluzki (1997) que determina que, aínda que os profesionais desempeñen diferentes funcións que contribúen ao enfrontamento da situación de Violencia, varias son comúns, como poden ser: a) compañía social, que se refire á realización de actividades conxuntas ou simplemente estar xuntos; b) apoio emocional, caracterizado polos intercambios cunha actitude emocional positiva, clima de entendemento e empatía; c) guía cognitivo e de consello, que consiste na oferta de informacións persoais, sociais e modelos de referencia; d) regulación social, que reafirma as responsabilidades e os papeis, ademais favorecen a resolución de conflitos; e) axuda material ou de servizos, caracterizada pola contribución financeira ou a través de indicacións a servizos con expertos; e, f) acceso a novos contactos, referente á apertura de portas a novas conexións con persoas e redes que até entón non formaban parte da rede do individuo.

Cabe destacar a énfase das tres profesionais á hora de afirmar a importancia do apoio técnico, destacando a figura do educador/a social, para superar esta situación de violencia. Está claro que a Educación Social pode aportar moito no ámbito da violencia contra a muller e especificamente

no caso de mulleres vítimas de violencia de xénero. Outro resultado que concorda con Hernández (2012), ao dicir que os equipos municipais de atención primaria a mulleres vítimas de violencia de xénero deberían de integrar entre os seus membros á figura do Educador Social. Onde, como tamén sinalaron as nosas entrevistadas, forman parte profesionais do ámbito da Psicoloxía, Traballo Social e da Inserción Sociolaboral.

Aínda que tamén existe pouca formación en relación á violencia de xénero, como ben sinalaron nas entrevistas a coordinadora e a educadora social; e o que tamén sinalan Bas, Pérez de Guzmán e Vargas (2014), cando destacan que é evidente a escasa presenza dos temas de xénero na titulación de Educación Social, centrándose principalmente en temas de igualdade entre homes e mulleres, sendo menos a concorrencia de materias relacionadas con aspectos vinculados á inclusión e á violencia de xénero e familiar. Aínda que o alumnado afirma que a consideran fundamental para exercer a súa profesión.

Para finalizar, resaltamos a contribución da educadora social, ao afirmar que unha das causas máis importantes polas que seguía existindo a violencia de xénero eran as desigualdades sociais entre homes e mulleres, onde os educadores e educadoras sociais tiñamos un importante traballo, fomentando a igualdade dende a educación en tódolos ámbitos. Neste sentido, López (2012) afirma que a educación, entendida no seu sentido máis amplo, é unha ferramenta fundamental para conseguir a igualdade e a prevención da violencia de xénero. Sendo a educación, e máis concretamente os axentes encargados dela, facilitadores da igualdade pero tamén un crisol de desigualdades; por isto, para poder asegurar o benestar e desenvolvemento, tanto individual coma colectivo, é preciso desafiar, criticar e transformar a estrutura patriarcal sobre a que están asentadas as nosas sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga, O. (2006). Investigación en salud y métodos cualitativos. *Revista Ciencia & Trabajo*, 8(21), 151-153.

Bardín, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

Bas, E., Pérez, V. & Vargas, M. (2014). Educación y género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 23, 95-119.

Bosch, E., Ferrer, V. A., & Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos

Hernández, C. (2012). Violencia de género: “Una cuestión de Educación Social”. *Revista de Educación Social*, 14, 1-3

Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2009). Violencia de Género: Ideología Patriarcal y actitudes sexistas. En I. Iglesias-Canle y M. Lameiras (Eds.), *Violencia de género: Perspectiva jurídica y psicosocial* (117-151). Valencia: Tirant lo Blanch.

López, I. (2012). Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género. In *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional” Investigación y Género*, Sevilla: Univesidad de Sevilla/Unidad para la Igualdad 989-999.

Magalhães, M. J., Morais, C., & Castro, Y. R. (2011). Organização e funcionamento duma casa de abrigo de solidariedade social. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 598-607.

Maqueda, M. L. (2006). La violencia de género: Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 2(8), 1-13.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sanz, F. (2005). Del mal trato al buen trato. En Ruiz-Jarabo, C. & Blanco-Prieto, P. (Eds.), *La violencia contra las mujeres. Prevención y detención* (154-169). Madrid: Díaz de Santos.

Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA ANTE EL USO ACADÉMICO DE LAS TABLETAS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Cristina Sánchez-Martínez y María-Carmen Ricoy
c.sanchez@uvigo.es* y cricoy@uvigo.es

RESUMEN : El escenario que nos rodea está cada vez más mediatizado e influenciado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Su protagonismo repercute de forma creciente en los hábitos de la ciudadanía, y no solo en personas adultas (por su uso cotidiano a nivel personal y profesional) sino también en los niños-as. Como no podría ser de otra manera, el contexto familiar y escolar tiene una gran influencia en el desarrollo general y, particularmente, en la faceta educativa. Por este motivo y ante los cambios que nos ha tocado vivir, la finalidad principal de este estudio es analizar la implicación de la familia ante el uso académico de las TIC, concretamente de las tabletas digitales en el alumnado de la etapa de Educación Primaria. La metodología de investigación utilizada es de tipo cualitativo mediante la recogida de información a través de un cuestionario abierto. En total han participado 36 padres-madres del alumnado de 6º curso de Educación Primaria, de un centro concertado de la ciudad de Ourense. A los datos obtenidos se le aplica un análisis de contenido apoyado fundamentalmente en el programa AQUAD. Como resultados y conclusiones cabe señalar que la implicación de las familias se reduce principalmente a ayudar a sus hijos-as a buscar información en la tableta para la realización de actividades académicas establecidas por el profesor.

Palabras clave: familia, educación primaria, TIC, tabletas digitales.

1. INTRODUCCIÓN

La familia y la escuela son los principales contextos de influencia en el desarrollo y educación de los niños y niñas. La familia es el primer agente de socialización, por ello juega un papel muy importante contribuyendo al desarrollo físico, emocional, intelectual y social del niño/a. Por este motivo es necesario que la familia y la escuela estén en contacto y se coordinen (Morgado y Román, 2011). De este modo será posible contar con una buena relación y podrán trabajar cómodamente, a la par, sacándole el máximo partido a la labor docente y a la familiar. Siguiendo a Cabrera (2009), la educación es una tarea compartida entre padres/madres y educadores/as cuyo objetivo último es la formación y desarrollo integral del niño/a. El proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular a edades tempranas, se debe llevar a cabo de manera conjunta, participando tanto el tutor-a académico como las familias.

Nos toca vivir en un mundo inmersos en constantes transformaciones sociales, económicas, culturales, etc. que se dinamiza, en buena medida, por los avances que producen las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) con el uso de Internet por millones de usuarios (Sánchez-Torres, González-Zabala y Sánchez-Muñoz, 2012). Nuestra sociedad

se distingue de otras épocas por poder generar, difundir y utilizar la información de forma instantánea. En este contexto, a las escuelas y a las familias le corresponde un papel clave en la interiorización de los cambios en los niños-as, de hoy en día, que serán de los futuros ciudadanos-as. Las innovaciones producidas por estos cambios son imprescindibles para desarrollar, con el alumnado, aspectos necesarios para poder situarse también en la sociedad actual (Hargreaves, 2012).

El aprendizaje sobre el uso eficiente de las TIC en el alumnado de E. Primaria les contribuirá a su formación competencial desde la faceta de la digitalización. Las TIC proporcionan también un abanico muy amplio de posibilidades para trabajar los contenidos de todas las áreas que abarca el currículo escolar. Cuando en la actualidad cuentan con múltiples recursos, que pueden encontrar en la red, o bien crearlos por sí mismos al instante, así como con la ayuda de los docentes (Dussel, 2011). Los centros cada vez se encuentran más equipados con las nuevas tecnologías: pizarras digitales interactivas (PDI), mini portátiles, tabletas digitales, etc. Cabe destacar que esta equipación por parte de los centros no garantiza plenamente la potenciación de su uso en las aulas, ya que algunos docentes continúan perpetuando el uso de metodologías tradicionales (Gvirtz y Necuzzi, 2011).

Las familias, especialmente a edades tempranas, también tienen un papel importante en la enseñanza de las TIC. Por ello, es relevante que conozcan la modalidad de educación que reciben sus hijos-as en la escuela para poder prestarles apoyo y asesoramiento en los trabajos que realicen en casa (Martín *et al.*, 2009). La implicación de la familia apoyando el aprendizaje de sus hijos-as en colaboración con el tutor-a facilitará el proceso y la tarea del propio maestro-a, sobre todo en la prevención de contenidos inadecuados que se pueden encontrar en la Red (Dussel, 2011). La relación entre la escuela y la familia es muy importante, especialmente en la etapa de E. Infantil y E. Primaria; por lo que se recomienda una continuidad en el trabajo de los niños-as en clase y en casa. Desde el hogar se puede y, en lo posible se debe reforzar el uso efectivo y pertinente de las TIC a edades tempranas.

Otro aspecto a tener en cuenta es el nivel adquisitivo de las familias y las desigualdades derivadas de la brecha digital, ya que no todas se pueden permitir tener acceso a Internet en el hogar, o contar con dispositivos como ordenadores o tabletas. En estos casos, es importante que los docentes conozcan la situación e intenten ayudar a las familias dando información de puntos de acceso a las TIC gratuitos o a muy bajo coste para que los niños-as puedan desarrollar su trabajo en el entorno próximo con las TIC (Gvirtz y Necuzzi, 2011).

Tal y como pone de manifiesto en el Informe sobre La Sociedad de la Información en España 2015 (Fundación Telefónica, 2015), ese año ha sido muy activo respecto a los anteriores. El indicador más significativo refleja que el alumnado español es el más avanzado. España destaca como un país moderno tecnológicamente entre los internautas. Por otra parte, aumenta el número de personas que combinan el uso de medios tradicionales y digitales, pasando casi a duplicarse (del 7% al 13,1 %), entre ellas el profesorado de Educación Primaria. En cuanto a los dispositivos, los ordenadores con los que cuentan los centros de Educación Primaria, Secundaria y FP, representan un 51,7 % los de sobremesa, el 46,2 % los portátiles y sólo se dispone de un 2,1 % de tabletas. Con todo, en el contexto del aula está empezando a adquirir importancia el uso del libro digital. La edición del libro de texto digital se detectó que creció un 10%, sumando la producción digital 4.034 elementos. Del referido Informe se desprende que España se encuentra por encima de la media europea de centros de enseñanza con Internet, que es del 96,2%. Además, el 91,5% de las aulas habituales de clase tiene conexión a Internet.

De los resultados referidos se desprende cierto optimismo que contrasta con la escasa implicación detectada en diferentes estudios sobre la ausencia de la familia en relación a la participación en la actividad digital de sus hijos-as. De hecho, en España varias investigaciones ya han puesto de manifiesto esta realidad. Garmendia, Martínez, Garitaonandia y Casado (2012) resaltan la necesidad de una mayor implicación de los padres/madres en las actividades con Internet de sus hijos-as, destacando que el 67% de los padres/madres, cuyos hijos-as habían recibido mensajes de tipo sexual, desconocían los este hecho.

Siguiendo a Area, Gutiérrez y Vidal (2012), los padres/madres deben asumir modelos educativos comprometidos, afables y activos con los hijos-as. De este modo, han de implicarse en el desarrollar de las competencias TIC y compartir su uso con los-as hijos-as y, al mismo tiempo aprovechar las potencialidades de los dispositivos. En este sentido, Para afrontar dichas tareas, la familia debe conocer el manejo de los dispositivos tecnológicos y los peligros que los rodean. Además es necesario concienciar a los-as hijos-as de la responsabilidad que implica el uso de los recursos digitales.

A través de los distintos estudios que se tienen llevado a cabo en el contexto nacional (Area y Sanabria, 2014; De Pablos, 2012) o en nuestra Comunidad Autónoma, Galicia, (Alonso, 2014) se pone de manifiesto la necesidad de explorar la perspectivas que las familias tienen de los proyectos digitales llevados a cabo en los centros educativos.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. Objetivos

Como se desprende de lo expuesto las investigaciones existentes apenas analizan la participación de las familias en los proyectos digitales. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de investigar esta realidad. En esta línea, la finalidad principal de este estudio es analizar la implicación de la familia ante el uso académico de las TIC, en particular a partir de la incorporación de las tabletas digitales en el alumnado de Educación Primaria. Como objetivos específicos se consideran los siguientes:

- Averiguar la experiencia del primer contacto de las familias con las tabletas digitales.
- Descubrir la percepción de las familias en cuanto a la integración curricular de las tabletas.
- Conocer la implicación de la familia con sus hijos-as ante el uso académico de las tabletas.

2.2. Metodología de investigación

El estudio realizado forma parte de una investigación más amplia sobre el uso de las tabletas en Educación Primaria, que se encuadra en la investigación cualitativa. Este tipo de investigación trata de comprender la realidad dentro del marco de referencia en el que se encuentra inmersa (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2015).

El contexto estudiado fue seleccionado por incluir la tableta como apoyo para el aprendizaje en el aula. Se trata de un colegio plurilingüe concertado situado en la Comunidad Autónoma de Galicia. Los participantes de la investigación fueron 36 padres y madres del alumnado, que cuentan con una media de edad de 42 años, cuyos-as hijos-as cursan 6º de primaria. En cuanto a la situación laboral y estudios de los padres-madres, 35 madres y 32 padres estaban en activo, solamente una madre se encontraba en paro y un padre presentaba invalidez. En cuanto a sus estudios, 6 madres y 5 padres disponen de los primarios, 22 madres y 21 padres de estudios secundarios, mientras 8 madres y 8 padres cuentan con estudios superiores (tabla 1)

Tabla 1. Situación económico-laboral y estudios de los padres y madres del alumnado

Parentesco	En Activo	En Paro	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	Estudios Superiores
Madre	35	1	6	22	8
Padre	32	0	5	21	8

El instrumento de recogida de información (cuestionario abierto) fue elaborado *ad hoc*, al no existir en el mercado ninguno que se adaptara a los objetivos de la investigación. En su diseño se han implicado 3 expertos, conocedores del tópico de estudio, con el objeto de asesorar sobre la adecuación y pertinencia del referido instrumento.

El cuestionario fue suministrado en formato físico al profesorado de los cursos objeto de análisis, para que por medio del alumnado, se lo hicieran llegar a los padres y madres. Antes de que rellenaran el cuestionario fueron debidamente informados del fin que tenía este estudio y de que el tratamiento de la información sería anónimo.

Para la recogida de información se les ha dejado un margen de dos días para cubrirlo las familias. El guión de preguntas abiertas comprende, además de los datos de perfil, un total de 13, repartidas en 3 bloques:

- BLOQUE 1: Primeros contacto y acercamiento a las tabletas.
- BLOQUE 2: Integración curricular de las tabletas.
- BLOQUE 3. Implicación de la familia ante el uso académico de las tabletas.

Una vez recogidos los datos para analizarlos se utilizó el programa de *Analysis of Qualitative Data* (AQUAD), versión 7. Dicha información fue examinada mediante un análisis de contenido. Para delimitar las categorías se partió de los objetivos de estudio y se consideraron los diferentes aspectos relacionados con los tres bloques, ya referidos.

En cuanto al proceso de análisis, cabe resaltar la rigurosidad que permite el programa AQUAD (Ricoy y Fernández, 2013). En este sentido, Bensing *et al.* (2011) subrayan que es imprescindible que el procedimiento seguido permita que los datos sean codificados fielmente para su correcta interpretación. La codificación generada con AQUAD posibilitó generar diferentes tablas de datos, que una vez volcadas en Excel permiten la presentación sistemática de los resultados apoyándolos en formas icónicas. Además, para corroborar la credibilidad de los resultados también se ofrecen evidencias, en el apartado de resultados, con diferentes extractos textuales.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados estructurados en tres ejes que se asocian con los objetivos planteados y derivan de los bloques de contenido considerados en el cuestionario abierto (figura 1).

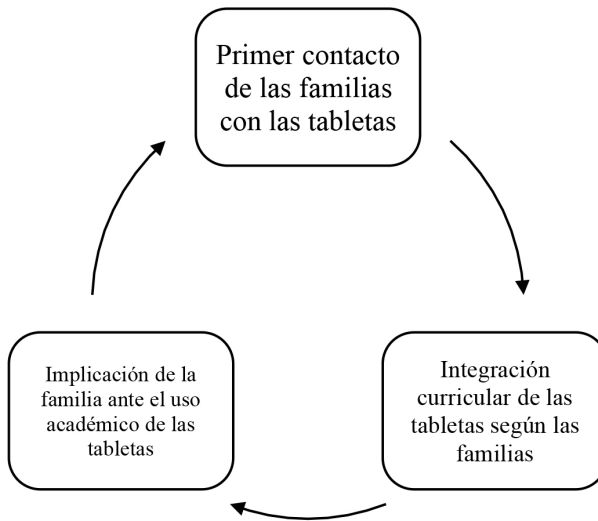


Figura 1. Categorías principales

3.1. Primer contacto de las familias con las tabletas

Para hacer determinar el acercamiento sobre el primer contacto que tuvieron las familias con las tabletas, es interesante conocer la cantidad de tabletas que presentan en sus respectivos domicilios y desde cuándo las tienen. De esta manera, observando la tabla 2, se pone de manifiesta que en la mayoría de los domicilios hay una o dos tabletas ($f=16$ y $f= 13$ respectivamente). Solamente una la familia cuenta con 6 dispositivos de este tipo. Por otra parte, la mayoría de los dispositivos tienen una antigüedad de dos años ($f=10$) o tres ($f=6$). Excepcionalmente, una familia presenta el dispositivo desde hace 7 años y otra desde hace 8.

Tabla 2. Cantidad de tabletas y tiempo de posesión

Cantidad de tabletas en domicilio	f	Tiempo desde que poseen el dispositivo	f
Cero tabletas	3	Un año	4
Una tableta	16	Dos años	10
Dos tabletas	13	Tres años	6
Tres tabletas	1	Cuatro años	5
Seis tabletas	1	Siete años	1
		Ocho años	1

Otro aspecto de interés es identificar las dificultades que manifiestan tener en el primer contacto los usuarios-as con las tabletas. También es relevante conocer si se impartió algún tipo de formación y si los padres/madres la consideran necesaria (tabla 3).

Tabla 3. Dificultades y formación recibida y/o necesaria

Dificultades producidas en el primer contacto	f	Formación recibida y/o necesaria	f
Ninguna dificultad	22	Inexistente	32
Pocas dificultades	6	Ninguna	15
		Sí necesaria	7

Las narrativas recogidas ponen en evidencia que hay padres/madres que no encuentran ninguna dificultad (f=22) o muy poca (f=6). En cuanto a la formación recibida, en ningún caso se afirma su existencia. Haciendo referencia a la necesidad o no de la misma, la mayoría afirmaba que no es necesaria (f=15), puesto que consideran que aprenden de forma autónoma sin dificultades.

Para el uso de la tableta no considero necesaria ningún tipo de formación, porque el uso es intuitivo y sencillo (Narrativa nº 2, padre. Líneas 55-58).

No, no recibí ningún tipo de formación. No la considero necesaria porque es fácil de manejar y teníamos conocimientos informáticos (Narrativa nº 17, madre. Líneas 55-57).

No recibí ningún tipo de información. En realidad tampoco la considero necesaria, más bien creo que es práctica lo que permite manejarse con el dispositivo (Narrativa nº 30, padre. Líneas 53-56).

3.2. Integración curricular de las tabletas: La percepción de las familias

Las familias del alumnado afirman que las materias en las que sus hijos-as utilizan la tableta son las de Ciencias Sociales (f=21), Lengua Castellana (f=13) y Matemáticas (f=2) (figura 6). Por otra parte, afirman que sus hijos-as manifiestan que en casa les gusta mucho trabajar con este dispositivo (f=15), que trabajan en grupo (f=9) y sostienen que los motiva y divierte. Por el contrario, varios padres-madres (f=4) aseguran que sus hijos-as sólo le cuentan algo sobre el uso de la tableta en el aula en alguna ocasión (tabla 4).

Tabla 4. Materias en las que se utiliza la tableta

Materias en las que se utiliza la tableta	f	Declaraciones del alumnado	f
Lengua Gallega	13	Le gusta mucho	15
Matemáticas	2	Trabajan en equipo	9
CC. Sociales	21	A veces solos	4

Siendo importante que las familias conozcan el tipo de actividades que sus hijos-as desarrollan en el entorno escolar y, en particular con la tableta, de este estudio se desprende que no es lo habitual. En este sentido, los padres/madres ($f=16$) que han participado en el estudio afirman que la principal actividad realizada con este dispositivo es la búsqueda de información. También son conscientes de que se realizan actividades a través de aplicaciones audiovisuales ($f=7$) y, en menor medida ($f=3$), del desarrollo de las actividades que están focalizadas en juegos (figura 2).

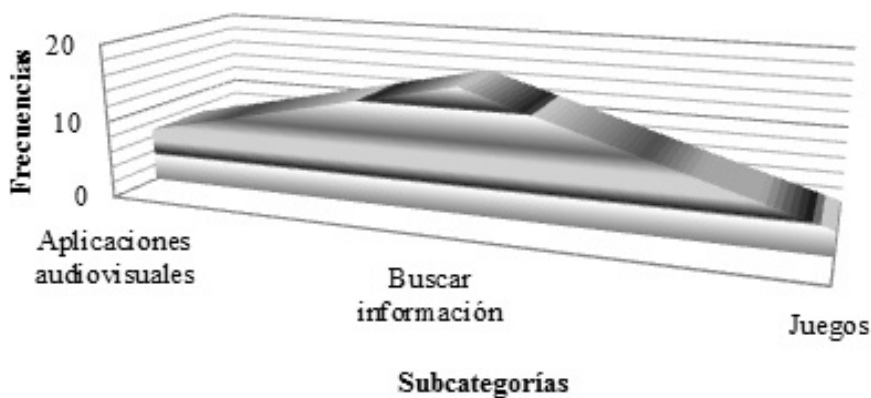


Figura 2. Actividades/soportes utilizados/realizadas con la tableta

Las principales actividades que realizan, según me cuenta mi hijo son destinadas a la búsqueda de información y trabajos con aplicaciones audiovisuales (Narrativa nº 2, padre. Líneas 75-77).

Me cuenta sobre todo que realizan trabajos audiovisuales sobre autores o libros (Narrativa nº 3, madre. Líneas 79-81).

Me tiene hablado de que realizan vídeos, montajes de fotos y que buscan información en Internet con ellas, además de trabajar con algunos ejercicios interactivos (Narrativa nº 27, madre. Líneas 73-76).

De forma notoria los padres/madres ($f=32$) del alumnado consideran que la utilización de la tableta incrementa la motivación hacia el aprendizaje. Solamente en tres casos se afirma que el uso del dispositivo no aumenta la motivación. En este sentido, la mayoría ($f=17$) afirma que no perciben mejoría en el rendimiento académico de sus hijos-as, mientras 11 manifiestan que la encuentran. Sin embargo, a la hora de hacer una valoración, casi la totalidad de los participantes sostienen que su valoración es positiva ($f=31$) y solamente en un caso se encuentra la utilización de la tableta innecesaria (figura 3).

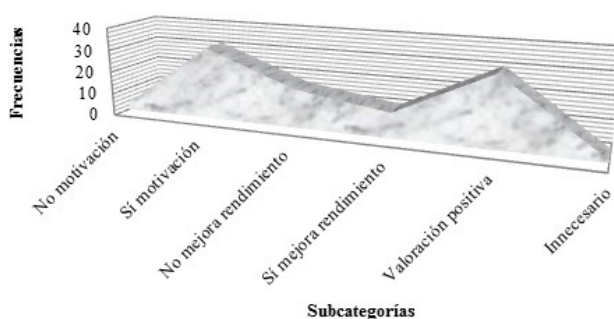


Figura 3. Impresión de los-as padres/madres del alumnado

En cuanto a la oferta de información inicial o reuniones para abordar la incorporación de la tableta al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos-as de forma notoria los-as padres/madres ($f=21$) aseguran que han contado con la misma, mientras que en 10 casos se manifiesta lo contrario. Esta diferencia puede ser debida a la interpretación que cada padre/madre tiene de la situación o la valoración que realiza respecto a la información recibida y/o las reuniones, ya que por los datos recogidos la información se ofreció en la reunión inicial al principio de curso (figura 4). Se presentan a modo de ejemplos los siguientes extractos:

No existió una reunión específica. En la reunión de inicio de curso se comentó como anécdota que empezarían a trabajar con tabletas este curso (Narrativa nº 2, padre. Líneas 108-110).

Sí, a principio de curso tuvimos una reunión con el profesor y nos explicó cómo iba a funcionar (Narrativa nº 9, madre. Líneas 101-103).

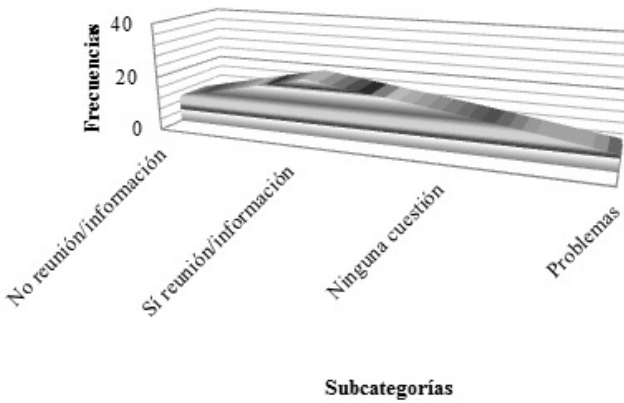


Figura 4. Reunión/información sobre las tabletas

En cuanto a las cuestiones que se abordan en las reuniones de padres/madres con el profesorado para realizar el seguimiento sobre el aprendizaje de su hijo-a con la tableta, de forma notoria ($f=14$) las familias sostienen que no se trata ningún aspecto específico. Por el contrario, en 6 casos se manifestó que se trataban aquellos pormenores que daban problemas (figura 4). En alguna ocasión se afirma ($f=10$) que no se llevó a cabo ninguna reunión ni se ofreció información.

No se aborda ninguna cuestión ya que no conocemos la existencia de reuniones específicas para hablar sobre el uso de las tabletas (Narrativa nº 26, padre. Líneas 109-110).

En concreto con la tableta no tratamos ninguna cuestión. En las tutorías que se hacen habitualmente se habla de cómo trabaja el niño en clase y cuáles son los aspectos a mejorar. (Narrativa nº 27, madre. Líneas 117-121).

3.3. Implicación de la familia ante el uso académico de las tabletas

Los padres y las madres que utilizan la tableta con sus hijos-as en horario no lectivo lo hacen a través de distintas actividades. En general ($f=20$) realizan búsquedas de información. En menor medida visualizan películas ($f=6$), juegan ($f=3$) o escuchan música y leen ($f=2$ y $f=1$ respectivamente). En otros casos ($f=4$) los participantes afirman que no utilizan la tableta con sus hijos-as en el domicilio (figura 5).

Sí, en casa la utilizamos. Buscamos a veces información que nos interese a los dos. Ella comparte la información a la que accede conmigo. Me enseña páginas en las que hay cosas que le interesan (Narrativa nº 4, padre. Líneas 130-134).

Aunque la usa mi hijo en casa, siempre estoy pendiente de las actividades que realiza con ella. Practica muchos juegos, sobre todo de agilidad mental (Narrativa nº 23, madre. Líneas 123-125).

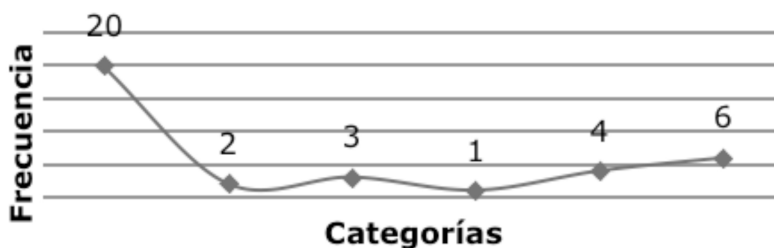


Figura 5. Uso de la tableta en la familia

En cuanto a la forma en que los-as padres/madres animan o incitan a sus hijos-as a utilizar la tableta, de forma notoria ($f=15$) sostienen que no es necesario incentivarles. Con todo, los que motivan a sus hijos-as a utilizar este dispositivo lo hacen o bien para solucionar dudas ($f=7$) o bien para buscar aplicaciones de interés ($f=6$), principalmente de tipo curricular (figura 6).

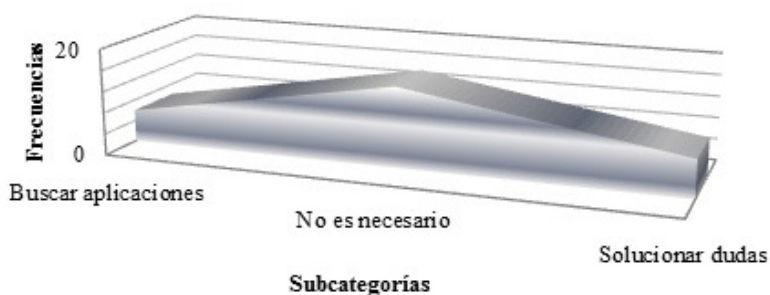


Figura 6. Forma de animar a sus hijos-as a utilizar la tableta

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías se han adentrado con fuerza en los hogares españoles y lo han hecho para quedarse. En la actualidad se pone de manifiesto la presencia de las tabletas digitales, tanto en los centros educativos, como en los hogares; mientras que su uso en las escuelas no se encuentra normalizado (Ebner, Schönhart y Schön, 2014; Marés, 2012). Con todo, los principales entornos de interacción del alumnado con las TIC se producen en el centro educativo y en el hogar. De ahí la importancia de implicar a la familia ante el tenue uso de las tabletas en el hogar.

Del estudio realizado se desprende que en el hogar las familias cuentan con una o dos tabletas, con una antigüedad de entre dos y tres años. Otras investigaciones indican que 1 de cada 3 niños-as tiene acceso a una tableta, llegando incluso a preferir su uso antes que ver la televisión (Ofcom, 2013).

La mayoría de los padres/madres manifiestan que no han tenido dificultades técnicas con estos dispositivos. Tampoco recibieron formación específica, ni lo consideran necesaria. Con todo es necesario difundir información objetiva a las familias sobre el uso y los riesgos de posibles abusos derivados de las tecnologías y de su repercusión en el desarrollo del alumnado (Spitzer, 2013). También cabe destacar la necesidad de ofertar formación especializada a los profesionales de la educación (educadores-as, profesorado, orientadores, etc.), con el fin de capacitarles para planificar e implementar modelos educativos apoyados en las TIC (Marqués, 2014), y poder ofrecer un óptimo asesoramiento a las familias.

Arsensio, Cánovas, Vega y Rodríguez (2014) resaltan el impacto positivo del uso de las tabletas en las escuelas, al afirmar que los niños y niñas mejoran su comprensión, creatividad, capacidad memorística, motivación para aprender, desarrollar las competencias digitales y el aprendizaje autónomo. Además consideran que deben iniciarse lo antes posible en el manejo de la tableta. De hecho esta es una realidad, ya que los niños-as más pequeños ya son nativos-as digitales.

Las principales materias en las que se utiliza la tableta son Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. Las actividades que realizan suelen desarrollarlas en pequeño grupo, aspecto que les motiva y divierte. Básicamente utilizan la tableta para la búsqueda de información, uso de distintas aplicaciones audiovisuales, visionado de películas, juegos o escuchar música. En este sentido, las familias consideran que el uso de las tabletas incrementa su motivación hacia el aprendizaje, pero estiman que no mejora sustancialmente el rendimiento académico de sus hijos-as. Con todo, la valoración global que realizan es muy positiva.

Para finalizar, cabe resaltar que la familia juega un papel muy importante a la hora de garantizar el uso apropiado de las TIC dentro y desde el hogar, descubriendo los aspectos positivos y negativos y estableciendo normas para un uso apropiado a la edad y características de la infancia (Ruíz, Rodríguez y Alaminos, 2012; San Sebastián, Quintero, Correas, De Dios y Echániz, 2011). Por este motivo, la educación digital dependerá en buena medida de la acción de las familias y la de la escuela, siendo necesaria la colaboración entre ambas (Gabelas y Marta, 2008). Tal como se desprende de este estudio es necesario continuar dando pasos sustanciales para poder mejorar la situación sobre el tópicó en análisis.

NOTA: Este estudio forma parte de la Tesis Doctoral en curso sobre el uso de las tabletas con el alumnado de Educación Primaria.

REFERENCIAS

Alonso, A. (2014). La organización en los Modelos 1:1. Estudio de Caso en un Aula Abalar. Actas del *III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Segovia, 3 y 4 de Julio. Recuperado de: <http://amie-educu.org/actascimie14/?cat=17>

Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Encuentro y Fundación Telefónica.

Area, M. y Sanabria, A. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educación*, 50(1), 15-39

Arsenio, A., Cánovas, I. Vega, F. y Rodríguez, T. (2014). Las Competencias de los Profesionales de la Educación Hoy. La Transformación de la Práctica Educativa. *Sociedad del Conocimiento y Educación*, 1(3), 193-215.

Balcázar, P., González, N. Gurrola, G y Moysén, A. (2015). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Bensing, J., Deledda, G., Fletcher, I. Mazzi, M., Moretti, F., Rimondini, M. y Van Vliet, L. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Classroom Interactions and Student Learning*. *Patient Education & Counseling*, 82, 420-428.

Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf

De Pablos, J. M. (2012). Políticas educativas TIC en tiempos de crisis. El caso de Andalucía. *Revista Campus Virtuales*, 1(1), 105-113. Recuperado de <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/campusvirtuales/numeros/1.pdf>

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Argentina: Fundación Santillana.

Ebner, M., Schönhart, J. y Schön, S. (2014). Experiences with Ipads in Primary School. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 161-173.

Fundación Telefónica (2015). Recuperado de (http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/sociedad-de-la-informacion/informe-sie-espana-2015/)

Gabelas, J. A. y Marta, C. (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Garmendia, M., Martínez, G., Garitaonandia, C. y Casado, M. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC*, 15(1), 37-44.

Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*. Caba (Buenos Aires): Anses.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Nueva York: Teachers College Press.

Marés, L. (2012). *Tablets en educación. Oportunidades y desafíos en políticas uno a uno*. Recuperado de www.oei.es/70cd/Tabletseneducacion.pdf

Marquès, P. (2014). *Metainvestigación 2013-14. Uso educativo de las tabletas digitales en Educación Infantil. Informe final*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/peremarques/uso-educativo-delas-tabletas-digitales-en-educacin-infantil>

Martín, M., Tedesco, J.C., López, J. A., Acevedo, J. A., Echeverría, J. y Osorio, C. (2009). *Educación, ciencia, tecnología y sociedad*. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.

Morgado, B. y Román, M. (2011). La familia como contexto de desarrollo infantil. En

Muñoz, V. (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 37- 60). Madrid: Ediciones Pirámide.

Ofcom (2013). *The Communications Market. Report 2013*. Londres: Ofcom.

Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-342.

Ruíz, B., Rodríguez, A. y Alaminos, F. J. (2012). *Tecnologías de la Información y Comunicación. Serie: Estado de la Infancia y Adolescencia en Andalucía*. Granada: Observatorio de la Infancia en Andalucía.

San Sebastián, J., Quintero, J., Correas, J., De Dios, M. J. y Echániz, T. (2011). *Patrones de uso, abuso y dependencia a las tecnologías de la información en menores (Internet, móvil, videojuegos, TV)*. Madrid: CONF.I.A.S.

Sánchez-Torres, J., González-Zabala, M. y Sánchez-Muñoz, M. (2012). La Sociedad de la Información: Génesis, Iniciativas, Concepto y su Relación con las TIC. *UIS Ingenierías*, 11(1), 113-128.

Spitzer, M. (2013). *Demencia Digital*. Barcelona: Ediciones B. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m1-6v50n1/educar_a2014m1-6v50n1p15.pdf

DECONSTRUCCIÓN DA IDENTIDADE MASCULINA TRADICIONAL EN CONTEXTOS FORMATIVOS. O PAPEL DA EDUCACIÓN SOCIAL.

Rubén Torres Campelo
María-José Méndez-Lois
Aixa Permu Martínez

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: No noso traballo centrámonos na construción da masculinidade na adolescencia dende a perspectiva de xénero, observando se esta segue a estar baseada na desigualdade. Analizamos se os estereotipos de xénero seguen vixentes. Unha vez identificados os estereotipos, intervimos educativamente mediante dinámicas activas que poden ser implementadas en calquera contexto formativo, sendo o papel das persoas educadoras sociais primordial. Entre os obxectivos que nos propoñemos están identificar os roles, ideais e estereotipos de xénero; coñecer as actitudes ante as violencias de xénero; e intervir educativamente por medio da formación como mecanismo preventivo.

Utilizamos dinámicas activas para o proceso de ensino-aprendizaxe, implementando unha serie de sesións nas que traballamos os conceptos básicos da teoría de xénero e as súas implicacións prácticas na construción da masculinidade.

Traballamos ao redor dunha serie de características asociadas á masculinidade tradicional: agresividade, risco, independencia, competitividade,... deconstruíndo arraigadas ideas no imaxinario social.

Xustificación:

As violencias de xénero son a punta dun dramático iceberg que lonxe de ir diminuindo, observamos a súa consolidación pese ao avance lexislativo nos últimos anos no Estado español.

Co noso traballo poñemos o foco na construción da masculinidade na adolescencia para observar se esta está baseada na desigualdade de xénero. É dicir, ata qué punto seguen vixentes nos adolescentes os estereotipos de xénero impostos polas sociedades patriarcais. Máis concretamente, preguntámonos se estes estereotipos seguen marcando a construción da masculinidade na actualidade.

Unha vez identificados os estereotipos, intervimos educativamente mediante dinámicas activas que poden ser implementadas en calquera contexto formativo, sendo primordial o papel das persoas educadoras sociais formadas na perspectiva de xénero.

De todas as desigualdades coas que nos atopamos nas sociedades, as desigualdades de xénero son as que a maior número de persoas afectan, xa que supoñen unha incidencia de -canto menos- a metade de calquera que sexa a poboación estudada, xa que estas son mulleres. Ademais deste feito, esta desigualdade afecta en certo sentido tamén ao propio varón, xa que se

producen unha serie de “patoloxías masculinas” (Bonino, 2000) asociadas á *necesidade* de cumprimento dun determinado rol establecido polo patriarcado.

O problema fundamental que reside detrás das relacións de desigualdade de xénero está baseado nas relacións de poder que se establecen dende as sociedades patriarcais ao longo do tempo:

A masculinidade é unha categoría inestable, construída no tempo no seo dunha relación de poder coas mulleres e duns homes con outros. O seu significado, ao igual que o da feminidade, non variou ao ritmo ás veces frenético dos cambios sociais, culturais e do acontecer político. (Aresti, 2010:13).

Estas relacións de poder establécense entre iguais (duns homes cara a outros) e do home fronte á muller. Aresti (2010) constata tamén certa estabilidade neste xeito de proceder independentemente dos cambios sociais que se deran nun determinado momento. Este tipo de relacións de desigualdade están ancoradas na existencia de ritos de paso onde se dirixe o comportamento diferenciado, onde un dos sexos é o que ostenta o poder, tal e como sinala Halberstanm (2008: 28): “Namentres que a adolescencia para os mozos representa un rito de paso (...) e unha ascensión a certa versión (aínda que atenuada) do poder social, para as mozas a adolescencia é unha lección de moderación, castigo e represión”. Estas son realidades que están máis que demostradas dende a antropoloxía nos chamados ritos de iniciación á masculinidade (Gilmore, 1994) e que chegan ata a actualidade sobrevivindo na contorna que ocupa o noso espazo de intervención, os contextos formativos:

Moitos mozos e mozas non conseguen establecer relacións igualitarias, senón todo o contrario. Moitos escolares afiánzanse en dinámicas relacionais asimétricas, baseadas no poder e a necesidade de dominancia duns sobre outros. Cando isto ocorre, atopámonos con mozos e mozas que asumiron o abuso como xeito de relacionarse cos demais, e a outros que pouco a pouco adoptaron unha actitude de submisión e impotencia fronte a outros. (Ortega-Ruiz et alii., 2008: 13).

Así pois, atopámonos fronte a un contexto de relacións enfermas *viciadas* pola dominación de xénero nas relacións de poder. O feminismo identifica esta problemática existente e propón un traballo en prol da igualdade de xénero.

Máis que de *igualdade*, deberíamos falar de *equidade*, xa que este segundo termo apunta a un comportamento ético ou de xustiza social fronte á desigualdade. A equidade fala de trato imparcial ante un punto de partida distinto no que pesan múltiples factores. Algunhas voces na actualidade falan dunha suposta igualdade de xénero na sociedade occidental actual, e reclaman “igualdade” como se as necesidades de partida non fosen ben distintas. Dende o noso punto de vista isto non ten sentido. En verbas de Gabarró (2011: 138): “Non serve a política de *café para todo o mundo* porque as necesidades son diferentes, posto que a presión social e a socialización previa é distinta.

Agora ben, unha vez dito o anterior, pensamos que na maioría das chamadas “políticas de igualdade” non se inclúe o traballo cos varóns dende a perspectiva de xénero. Isto parécenos un erro que podería estar “destinado a fracasar” como suxire Kimmel:

A invisibilidade da masculinidade reproduce a desigualdade xénerica tanto no seu aspecto material como ideolóxico. Por iso, calquera iniciativa para mellorar a condición das mulleres debe incluír esforzos para implicar aos homes. De feito, penso que calquera esforzo en prol da igualdade que non inclúa aos homes está destinado a fracasar (Kimmel, 2001: 48).

O problema de non contar cos homes como obxecto de intervención nas políticas e programas de igualdade pode xerar tamén sentimentos e actitudes de estar fronte a algo alleo, estraño e mesmo *ameazador* por parte dos homes. Velaquí radica a importancia de establecer programas como o que presentaremos, onde se traballa dende unha perspectiva de xénero *inclusiva* poñendo o acento na masculinidade.

O feminismo non só posibilitou a emancipación e *empoderamento* da muller e a súa identidade, senón que tamén ten que facer posible repensar unha identidade masculina que se estableza de igual a igual coa muller.

Así pois, a loita pola igualdade de xénero xurdiu dos movementos feministas. A elas hai que atribuírlles a maternidade do cambio de perspectiva, pero require a implicación tanto do home como da muller que traballan en prol da igualdade, dando respostas ás problemáticas que xorden ao redor da construción do xénero.

Unha vez apuntalada a problemática, debemos establecer mecanismos de intervención educativa nos diversos contextos formativos nos que traballan os/as educadores/as sociais que teñan ben delimitados os obxectivos a acadar:

Obxectivos:

- Identificar os roles, ideais e estereotipos de xénero nos/nas adolescentes.
- Coñecer as actitudes ante as violencias de xénero por parte dos/das adolescentes.
- Intervir, por medio da formación preventiva, en contextos educativos mediante programas.

Unha vez delimitados os obxectivos, pasamos a falar da metodoloxía que entendemos que se debe empregar nos contextos formativos por parte dos/das educadores/as sociais.

Metodoloxía:

A utilización de dinámicas activas é o método sobre o que pivota o proceso de ensinanza-aprendizaxe que propoñemos para o traballo na educación non formal con persoas adolescentes.

Implementamos unha serie de sesións nas que traballamos os conceptos básicos da teoría de xénero e as súas implicacións prácticas na construción da masculinidade.

Utilizamos dinámicas sinxelas que calquera persoa educadora con formación en xénero pode realizar contribuindo así na deconstrución dun modelo obsoleto de masculinidade.

Traballamos ao redor dunha serie de características asociadas á masculinidade tradicional, baseándonos en diversos estudos sobre o tema deconstruíndo arraigadas ideas no imaxinario social. Englobamos estas características no que vimos chamando “*O decálogo do macho alfa*”. En dez categorías resumimos a maioría dos aspectos que se supón que ten “*un home de verdade*”. Estar pendentes de cada unha delas na intervención educativa en contextos formativos, permítenos traballar na identificación e deconstrución dun ideario caduco da masculinidade dos varóns. As características das que falamos son as seguintes:

1. Agresivo.

Un dos comportamentos que se lle atribúen aos homes é a agresividade e a tendencia a condutas violentas. Unha concepción estritamente biolóxico-binaria do xénero escusaría comportamentos violentos do varón a causa *da súa natureza*. Este feito é fundamental para entender e tratar as violencias de xénero, xa que boa parte das persoas atribúen erroneamente á explicación “*da natureza*” as condutas de violencia entre iguais e violencias na contorna da parella, chegando incluso a escusar certos comportamentos violentos.

Características condutuais como “*dominante*” e “*forte*” -tanto en personalidade como fisicamente- serían categorías asociadas a esta categoría.

2. Arriscado.

Outra das condutas que se lle atribúen ao varón é a de estar atraído polas condutas de risco. Outras categorías asociadas a esta serían as de “*ousado*”, “*imprudente*” ou “*temerario*”.

Suponse que un “*home de verdade*” ten que atoparlle gusto á experimentación de accións que supoñan un risco para a súa persoa en busca dun ben maior ou simplemente como reto persoal ou entre amigos, especialmente os do mesmo sexo.

3. “Masculino”.

Referímonos a todo o que ten que ver co relacionado con categorías como “*varonil*” ou “*enérxico*”. Tamén está intimamente relacionado coa expresión da negación da *feminidade* no varón. Un “*home de verdade*” nega continuamente calquera trazo feminino que puidese haber nel. Esta continua negación do feminino é exclusiva do varón, que sempre ten que demostrar no seu comportamento social que non é muller.

Hai un núcleo conceptual forte en torno ao recoñecemento da masculinidade como negación da feminidade, o papel que desempeña a familia na formación do xénero centrada na maior atención na introxección da masculinidade nos nenos que na feminidade nas nenas; ademais, sinala a importancia psicolóxica das expectativas sociais respecto ao cumprimento dos roles asignados e do xeito de dispor unha de caracterización sobor do masculino e o feminino (Sánchez, Sánchez e Palacio, 2007: 199).

Actitudes de misoxinia, homofobia, plumofobia... estarían asociadas ao comportamento social asociado a esta categoría.

4. Independente.

A non dependencia doutras persoas -en especial da muller- é outra das características coas que debe cumprir o prototipo de home suxeito aos ditames do patriarcado. Sostén os seus *dereitos* ou opinións sen admitir intervencións alleas.

Relacionado coas categorías “*autosuficiente*”, “*individualista*”, “*confiado*” (en si mesmo) conforma a unha persoa que rexeita ou non busca e/ou valora o traballo en equipo. Moitos dos problemas asociados con equipos

liderados por varóns poderían ter orixe nesta construción de tendencia á individualidade do varón.

5. Asertivo.

Relacionado con “seguro de si mesmo”, enténdese que manifesta a súa opinión e conviccións e defende as súas *crenzas* cun estado de autoconfianza e frialdade. Non precisa da opinión dos demais, e ir contracorrente supón un reto de masculinidade evidente.

6. Competitivo.

Trátase dunha tendencia en contraposición a unha actitude cooperativa. Con esta categoría non nos estamos a referir exclusivamente ao ámbito deportivo ou atlético, senón en xeral: no traballo, nos retos vitais, etc.

7. Líder.

A un “*home de verdade*” supóñenselle habilidades de liderado innatas. Polo tanto considéraselle xefe, orientador, cabeza dun grupo social. Esta categoría unida á cuarta (“*independente*”) xenera de facto un tipo de liderado que xa vén viciado de orixe, porque non se sustentaría nun estilo democrático. Tamén sinalamos o paradoxo que supón este feito, xa que de ser exercido por todos os varóns, habería máis líderes que grupos a ser liderados.

8. Decidido.

Esta categoría está relacionada coa toma de decisións con facilidade. Estaríamos falando tamén do desexo de tomar unha posición e contrario a asumir un rol pasivo no comportamento grupal. Véxase que tanto este como o anterior unidos son a orixe de fortes tensións grupais cando os grupos están conformados por homes que seguen o estereotipo de masculinidade *tradicional*.

9. Analítico.

Supónselle unha visión de descomposición do todo ás partes, que lle gusta chegar ao fondo das cuestións. Ten que ver coa escolla dun tipo de profesións e desempeños laborais determinados, pero tamén se entende como praxe vital.

10. Ambicioso.

Categoría que fai referencia á necesidade interior de conseguir un status relacionado coa riqueza, poder, fama... Nótese a problemática da frustración que existe detrás dos varóns que -evidentemente- non poden cumprir con

todas estas expectativas sociais de xénero e máis no contexto de crise económica que estamos vivindo nestes momentos.

Nin que dicir ten que este modelo patriarcal de masculinidade é irreal e baseado en estereotipos que poden orixinar *patoloxías de xénero* de diversas índoles.

Estas aparecen cando o home non cumpre con estes requisitos que se lle supoñen innatos polo feito de nacer varón.

A nosa proposta é a de traballar ao redor destas características da masculinidade mediante programas e con grupos mixtos. Este xeito de traballar permite achegar ás/aos educadores/as sociais a distintas institucións formativas e/ou realizar intervencións educativas illadas. En todo caso, cremos que é moito máis positivo que os programas se realicen na contorna de asociacións ou institucións que contengan un traballo educativo continuado, para que se poida facer un seguimento axeitado unha vez que remate o programa.

O programa que desenvolvemos está baseado no construtivismo e, polo tanto, traballar baixo a certeza de que a persoa non é un vaso baleiro que hai que encher de coñecementos, senón que esta conta cunha experiencia formativa vital a partir da cal hai que intervir educativamente.

É fundamental o emprego do xogo como recurso didáctico de primeira orde. En moitas ocasións observamos que os/as mozo/as se divirten na implementación dun programa porque vivencian as propostas como lúdicas e gozan con isto. Empregaremos un xogo axeitado ás idades coas que traballamos usando determinadas propostas didácticas nas que se perciba a intervención educativa como algo lúdico.

Nas Escolas Infantís podemos observar cómo os/as nenos/as aprenden xogando. Os/as nenos/as pequenos/as non son conscientes da cantidade de conceptos que están traballando coas actividades propostas polos/as mestres/as que utilizan o xogo como medio de aprendizaxe. Creemos que isto tamén pode facerse noutras etapas educativas. Aprender non debe ser sinónimo de caras longas, e moito menos de aburrimiento. É tarefa da persoa educadora facer que os sorrisos xurdan á par dunha aprendizaxe significativa. Citando a un dos clásicos da pedagogía:

O que se denomina ocupacións activas comprende o xogo e o traballo. No seu senso intrínseco, o xogo e o traballo non son en modo algún antitéticos como se supón a miúdo, debéndose toda oposición aguda a condicións sociais indesexables. Ambos supoñen fins conscientemente sometidos á selección e adaptación do material e procesos destinados a alcanzar os fins desexados (Dewey, 1995: 175)

Así pois, tentamos adaptar o material empregado de tal xeito que a finalidade educativa se adquira entre sorriso e sorriso.

É por isto que utilizamos unha serie de dinámicas activas nas que o debate e a reflexión grupal e individual son un dos eixos centrais.

As dinámicas que empregamos -entre outras- son as seguintes:

- Videoforum.
- Debates ao redor de letras sexistas de música da actualidade.
- Remuíño de ideas.
- Expresión de ideas mediante diversas canles (roll play, cómic, colaxe, redacción...)

Antes de pasar a falar sobre os resultados, queremos facer unha última reflexión metodolóxica sobre o papel dos/as educadores/as sociais na implementación deste tipo de programas.

É unha vella reivindicación dos distintos colexios de educadores/as sociais dar importancia ao seu papel e destacar a necesidade dun espazo delimitado na educación formal. Dende o noso punto de vista isto é fundamental. A implementación deste tipo de programas non debera ser un feito puntual en determinados centros educativos que dependa da vontade de determinadas equipas directivas ou profesionais do ensino. Nin tan sequera debería quedarse na creación dunha materia optativa de libre configuración autonómica sobre igualdade de xénero para secundaria tal e como acaba de suceder nos días en que estamos a escribir esta comunicación. Estimamos que o tema que estamos a tratar precisa da permanencia na educación formal de educadores/as sociais con formación en xénero para acadar os resultados preventivos agardados. A sociedade actual está acuciada por distintas problemáticas que precisan dun tratamento educativo preventivo que debe partir de profesionais formados que saiban atallalos e non quedarse en actuacións de política educativa que non vai moito máis aló dun guiño politicamente correcto.

O programa que levamos a cabo en contextos formativos avala a necesidade da súa xeneralización. De seguido, amosamos de xeito moi esquemático unha reflexión sobre os resultados.

Análise de datos e resultados:

Se tivésemos que citar un resultado xeral despois da aplicación do programa sería o da constatación de que os estereotipos de xénero están vixentes na construción da masculinidade, existindo unha importante presión de grupo para o cumprimento dun imaxinario afastado da realidade.

Destacamos agora unha serie de reflexións concretas sobre os resultados ilustradas con expresións dos/as propios mozos/as. Nos grupos creamos

un ambiente no que se senten libres para expresarse e este feito axúdanos na implementación dos programas, pero podemos observar dende un primeiro momento como as *bromas* sexistas -especialmente por parte dos mozos- forman parte das sesións. En documentos anónimos como os que utilizamos na recollida de datos -e despois das sesións de traballo sobre o tema- son un continuo e son sinais de alarma ante aspectos que se supuñan superados.

Pero imos concretando aspectos que foron xurdindo:

1. Os mozos monopolizan a conversa.

Se ben é certo que as mozas empezan a tomar a iniciativa, son maioritariamente os mozos os que se posicionan e teñen un rol máis activo no comportamento grupal. Isto ten relación coas categorías da *masculinidade* que establecemos no noso *Decálogo do macho alfa* “*independente*” (4) e “*decidido*” (8). Ata tal punto chega este comportamento que eles chegan a expresar que saben o que pensan as mozas sobre determinados temas. En repetidas ocasións pídeselles aos mozos que escoiten o que pensan elas sobre os temas que se tratan en vez de falar por elas ou interpretalas. Un exemplo desta actitude vémolos claramente cando xorde na conversa a importancia do tamaño do pene.

Mozo-1: “- *O tamaño importa?*” “- *Hombre claro que importa!*” (Dígolles que iso terían que dicilo as mozas, que non sabemos o que pensan elas) “-*¡¡¡¡Qué van a pensar!!!!*” “- *Tu ves una tipa y si es plana o no es plana y ellas lo mismo.*” “- *La polla no se ve dentro del pantalón, ¿eh?*” (responde Moza-5).

Mozo-5: “- *Se saben diferenciar. Yo diferencio unas buenas tetas...*”. A conversa continúa con altas doses de retransmisión por parte de Moza-5, pero eles continúan nun rol no que saben o que a elas lles gusta ou deixa de gustar.

Independentemente da temática da conversa, o rol activo no comportamento de grupo propio da categoría “*decidido*” (8) e independente das persoas - especialmente da muller- propio da categoría “*independente*” (4) repítese en numerosas ocasións.

2. Utilización de expresións vexatorias de cara á conduta da muller.

Hai unha utilización moi despectiva de cara ao comportamento da muller en vídeos musicais claramente sexistas, cando o rol desta é totalmente pasivo fronte ao macho dominador froito do patriarcado. Non é exclusivo dos mozos, pero eles poñen unha carga especial de desprezo á actitude da muller: “*Putá*”, “*guarra*”, “*pava*”, “*zorra*” son algúns dos adxectivos que utilizan na análise. A discusión en varios momentos por parte dos mozos é se “*cobra*” ou non “*cobra*” como se “*pagar*” fose escusa para a vexación.

3. Referencias sexuais no debate.

A análise nos debates por parte dos mozos cae en moitos momentos en discusións de tipo sexual, as mozas escoitan en silencio ou interpelean para que a conversa se amplíe: Moza-1: “- *Yo creo que os fijáis vosotros más en el culo y en las tetas que nosotras.*”

Moza-5: “- *Siempre insultan a las mujeres, no a los hombres.*”

4. Os negativos modelos dos medios de comunicación.

Cando diriximos a conversa cara á análise do rol do home en situacións de dominación patriarcal, varios mozos falan de que nos medios de comunicación se presentan modelos que fan pensar que ás mulleres lles gustan homes dominadores e *conquistadores*. Os mozos presentan dous casos moi representativos dun ideario de masculinidade moi negativo para a igualdade: *Barnie*, o personaxe da famosa serie de televisión “*Como conocí a vuestra madre.*”, que representa unha especie de conduta *donjuanista* e os rapeiros en xeral:

Mozo-1: “*Los raperos de hoy en día llaman putas a todocristo y todas las tías babeaban por ellos... les llaman zorras! Y todas detrás...*”

5. Momento crucial.

Pero aínda que un pode chegar a este intre cunha certa sensación de desesperanza en canto ao observado, xorden tamén situacións como esta que nos falan da importancia da implementación deste tipo de programas:

Mozo-3: “- *Pues a mi -sinceramente- esto me parece ofensivo para las mujeres.*”

O silencio reflexivo que se fixo despois desta afirmación feita por un igual no momento da valoración das imaxes dun vídeo musical sexista foi un broche de ouro final para unha das últimas sesións do programa. Sen dúbida, estas verbas dun compañeiro varón son moito máis efectivas que decenas de horas teóricas sobre a igualdade de xénero.

Centrándonos, agora, no ideario de home destacamos aquí reflexións sobre os datos obtidos a partir dunha redacción que tanto mozos como mozas realizaron na que escribían sobre o seu “ideal de home”.

Nas verbalizacións dos mozos constátase unha continua reafirmación da masculinidade en público, facendo referencias explícitas ao pene, pero imos centrarnos aquí en cinco aspectos: *Características físicas, de parella, personalidade, posesións e amizades.*

1. Características físicas.

As características dentro desta temática que obteñen maiores referencias son a *altura*, con máis referencias nas mozas que nos mozos. Varias mozas

sinalan expresamente “*máis alto ca min*”, aspecto que nos parece significativo en canto a unha construción do ideario de parella onde a referencia de estatura sexa maior no home que na muller.

Outras características moi citadas -tamén máis citadas en mozas que en mozos- son a *boa forma física* e a *beleza*.

2. Parella.

Hai poucas referencias no que se refire á parella tanto en mozas como en mozos, en todo caso elas destacan que sexa unha persoa familiar (“*boas relacións coa familia e amigos*”) e que lle gusten os nenos.

3. Personalidade.

No que se refire á personalidade, as mozas fan moitas referencias a adxectivos que teñen que ver coa *simpatía* (divertido, alegre, gracioso...). Sen dúbida esta é a característica máis repetida e que sobresaie sobre as outras. Os mozos tamén fan referencia a isto pero nun moi menor grao. No resto das características coincidentes que máis se repiten entre mozos e mozas (*amable, sociable, sincero, puntual, intelixente, boa persoa e responsable*), as mozas fan máis referencias que os mozos agás na *intelixencia* onde eles son os que máis veces repiten este adxectivo.

4. Afeccións.

No que respecta a esta característica hai varios aspectos moi significativos. En primeiro lugar, os mozos sinalan, como características que ten que ter o “*home ideal*”, o consumo de drogas e a bebida, namentres que as mozas falan do NON consumo de drogas e alcohol. Isto está directamente relacionado coa categoría xeral do decálogo proposto “*arriscado*” (2). Tamén repiten máis veces os mozos que as mozas que lle guste a *festa*, aínda que as puntuacións neste caso das mozas son tamén positivas.

Finalmente, as afeccións que as mozas repiten máis que os mozos son que lle guste a música (ou teñan intereses musicais similares) e viaxar.

Hai máis características coincidentes e unha moi longa lista de características non coincidentes nas que as mozas expresan un maior número de referencias que os mozos como son: *traballador, fiel, cariñoso, comprensivo, atractivo, confiado*...

5. Posesións.

No que se refire ás posesións de bens materiais, son os mozos os que fan un maior número de referencias a este aspecto. Ademais, aínda que sexa unha posesión na que coincidan, a referencia a ela é moi distinta. Por exemplo, cando os mozos se refiren a ter coche falan concretamente “*de alta gama*”, namentres que elas sinalan “(coche) *e conduza ben*” ou “*que saiba conducir*”. Outro aspecto que chama a atención é no que se refire aos cartos.

Varios mozos sinalan que sexa rico, fronte á única moza que fai referencia a isto dicindo: “*que teña suficientes cartos*”.

No *Decálogo* ao que continuamente facemos referencia estaríamos a falar da categoría “*ambicioso*” (10), que se refire a unha *necesidade interior de conseguir un status relacionado coa riqueza, poder, fama*. Aquí observamos que é totalmente contraposta ao ideal de masculinidade que as mozas propoñen.

6. Amizades

Con respecto ás amizades hai unha diferenza relevante. Por parte dos mozos, un deles sinala a importancia dos amigos fronte a múltiples referencias nas producións das mozas, que chegan a sinalar “*que non lle importen os seus amigos máis que eu*”.

Finalmente destacamos algúns datos relevantes obtidos a partir dunha dinámica na que se lles entregaba aos/ás mozos/as un modelo mudo no que tiñan que realizar un cómic no que reflectir condutas masculinas e femininas. A pesar de todo o tratado en anteriores sesións, a totalidade das condutas masculinas son atribuídas aos homes e as femininas a mulleres. As temáticas que escollen están colmadas de condutas sexistas.

Aínda que existe unha grande diferenza no tratamento dos temas, as escenas sobre “*parella*” e “*ocio*” son tratadas tanto por mozos como por mozas. As escenas de “*violencias*” (de xénero) só as tratan os mozos.

No que se refire ao tratamento do tema “*parella*”, os mozos presentan situacións de *conquista sexual* dunha *muller-trofeo* como reto entre amigos. As mozas fan máis referencias que os mozos a esta temática, pero sempre presentando situacións nas que os mozos desatenden a relación en favor de diversas afeccións ou amigos namentres que elas se presentan en situacións de tarefas de fogar, compras, etc. Atribúense aos personaxes varóns condutas misóxinas tanto nas creacións dos mozos como nas das mozas.

O tema do “*ocio*” conta con máis tratamento por parte dos mozos que das mozas e, no caso deles, vencéllanse ao consumo de drogas e alcohol. Elas, en cambio, presentan condutas totalmente estereotipadas do ocio nos mozos (fútbol, videoxogos, amigos...) e representan ás mozas de compras, en tarefas do fogar, preocupadas pola estética...

As escenas onde aparecen violencias de xénero son exclusivas dos mozos e, nunha gran proporción, as “*violencias*” son sobre a muller maioritariamente, aínda que tamén hai algunha escena de violencia entre iguais e contra as forzas de seguridade.

Ata aquí uns trazos baseados en programas implementados que nos falan sobre a necesidade da deconstrución da identidade masculina tradicio-

nal nos contextos formativos e a importancia do labor dos/das educadores/as sociais. Estas reflexións lévannos a conclusións como as que seguen.

Conclusións:

Destacamos tres conclusións fundamentais sobre o tema que nos ocupa. A primeira sobre a problemática da construción dunha masculinidade construída nos presupostos tradicionais, as dúas seguintes sobre a intervención educativa que entendemos que debe levarse a cabo no tratamento educativo para conseguir unha masculinidade sá.

1. A construción dunha masculinidade baseada nos estereotipos e prexuízos patriarcais pode xerar problemáticas nos mozos que non son capaces de cumprir co ideal de xénero.

Os estereotipos de xénero baixo os presupostos patriarcais seguen marcando a construción da masculinidade nas etapas educativas. Isto implica unha serie de problemáticas que poden desembocar no que diversos autores veñen denominado como patoloxías de xénero. Os mozos non son capaces de cumprir cuns ideais de xénero irrealis, isto leva á frustración e esta a comportamentos patolóxicos. É precisa a intervención educativa preventiva para rachar con este proceso.

2. A intervención educativa mediante programas utilizando dinámicas activas facilita o proceso de ensinanza-aprendizaxe en contextos formativos.

Os/as mozos/as en etapas educativas non responden ben a un ensino-aprendizaxe de corte maxistral-tradicional, pero si a dinámicas activas de aprendizaxe baseadas nos presupostos construtivistas. O emprego destas dinámicas dun xeito coidadoso permite unha aprendizaxe significativa, ademais de favorecer o clima nos contextos grupais entre iguais.

3. A intervención educativa por parte dos/as educadores/as sociais en contextos formativos mediante a utilización de programas é unha ferramenta primordial para o traballo preventivo das violencias de xénero.

É fundamental a figura dos/as educadores/as sociais en todos os contextos formativos, pero tamén no ensino formal levando a cabo programas que traballen na contorna da construción da masculinidade. É esta a que está xerando diversos casos de violencias de xénero e, polo tanto, é esta a que ten que ter un tratamento educativo axeitado.

Recalcamos unha vez máis a modo de conclusión xeral que o papel de todos os axentes que interveñen nos diversos contextos formativos, pero especialmente o dos/as educadores/as sociais formados en xénero, é clave para a deconstrución dunha identidade masculina que debe ser revisada de xeito crítico.

Para rematar, xuntamos as referencias bibliográficas que fomos citando neste artigo por se alguén desexa ampliar algún dos conceptos aos que nos referimos.

Bibliografía:

Aresti, N. (2001). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: Los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV.

Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la “normalidad” masculina. En M. Segarra e A. Carabí (eds.). *Nuevas Masculinidades*, 41-63. Barcelona: Icaria editorial.

Gabarró, D. (2012). Fracaso escolar masculino: el triángulo ignorado de las Bermudas. En M.J. Méndez Lois e C. Taboada Lorenzo (Coords.). *Igualdade de trato: retos e despostas socioeducativas*. 133-147. Santiago de Compostela: Servizo de publicacións e intercambio científico USC.

Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Halmerstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Barcelona: Editorial Egales, S.L.

Kimmel, M. (2001). Masculinidades globales. En C. Sanchez-Palencia y J.C. Hidalgo (eds.). *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*, 47-75. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Ortega-Ruiz, R. et alii. (2008). Violencia y relaciones de cortejo adolescente. En M.J. Méndez Lois e M.J. Payo Negro (Coords.). *Convivencia e igualdade: Dimensións e retos educativos*. 11-19. Santiago de Compostela: Servizo de publicacións e intercambio científico campus universitario sur.

Sánchez, G.I. Sánchez, R. Palacio, M.C. (2007). Las masculinidades: configuración social, campo de estudio y conocimiento. En R. Montesinos (Coord.). *Perfiles de la masculinidad*, 181-229. Mexico: Plaza y Valdés.

EDUCADOR SOCIAL Y ESCUELA: UN RETO HACÍA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Erika González García

erikag@ugr.es

Nazaret Martínez Heredia

Nazaretmh@ugr.es

1. Introducción

La figura y profesión del educador y educadora social son conceptos bastante complicados y en algunos casos hasta muy desconocidos. Se trata de una profesión que se ha ido concretando a lo largo del tiempo con el objetivo de dar respuesta a las necesidades socioeducativas que presentan algunas personas y colectivos sociales. En este transcurso, se ha ido poniendo de manifiesto la importancia de su labor no sólo en los ámbitos de educación no formal, sino también en la educación formal. Consciente de la evolución que ha tenido esta profesión, debido en parte, a los cambios que se han producido en la escuela y a las nuevas demandas de ésta, se trata de una carrera en permanente construcción.

El año 2004, los colegios profesionales de educadores sociales hicieron público un documento titulado “El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares”. Este documento respondía a que en diversas zonas de España se empezaba a introducir al educador social en escuelas y en los Institutos de Educación Secundaria. Aunque el proceso de incorporar la figura del educador y de la educadora social en los centros escolares es lento, es un hecho que se está llevando a cabo en los distintos niveles, siendo más números en Educación Secundaria. Las comunidades pioneras fueron Extremadura y Castilla La Mancha.

Conscientes de los problemas, necesidades y dificultades que se plantean en la educación actual, consideramos que la figura del educador social puede contribuir a alcanzar una educación inclusiva, pues es imprescindible que exista una coordinación entre todos los agentes educativos: familia, escuela, entorno, etc.

La escuela no es ajena a estas problemáticas que se nos presentan y desde la formación inicial se debería dar respuesta a ello, diseñando unos planes de estudio acorde a las demandas de la sociedad, pues a los centros llegan menores de diferentes nacionalidades, diversas problemáticas, tipos distintos de familias, etc., y los maestros y maestras no están formados para dar respuestas a estos desafíos que se plantean en el sistema educativo.

Desde nuestra experiencia en la formación de futuros educadores y educadoras sociales, consideramos que esta figura debería contemplarse en la legislación educativa, cosa que no es así en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Al igual que sucede con el plan de estudios de Grado en Educación Social en la Universidad de Granada, donde no está reflejada su labor en las salidas profesional. El objetivo de este trabajo, no es otro que el de reflexionar sobre el papel que puede desempeñar el educador social en la educación formal y su contribución hacia una educación inclusiva, puesto que entre sus posibles funciones encontramos el trabajo con las familias, las personas inmigrantes o el tratamiento del absentismo escolar. Consideramos que la educación inclusiva no diferencia entre educación formal y no formal, sino que se preocupa por la educación integral de todas las personas sea en un contexto formal o no formal en el que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para desarrollar el objetivo propuesto, en primer lugar, aludiremos a lo que nosotros consideramos que es la educación inclusiva para después aterrizar en los ámbitos profesionales del educador social y las funciones que podría desempeñar en un centro educativo. Finalmente, aludiremos a las conclusiones que hemos llegado teniendo en cuenta el objetivo del que partíamos al inicio.

2. Necesidad de una educación inclusiva. Delimitación conceptual

Conseguir una igualdad para todo el alumnado y la no discriminación, son uno de los retos principales a los que se enfrenta la escuela en sus diferentes niveles, con el objetivo de que no haya segregación ni exclusión de los alumnos en base a diferencias culturales, cognitivas, físicas, etc. En este sentido, la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema, como se ha venido haciendo hasta ahora (García Pastor, 1993; Martínez, 2002; Arnáiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008; Wehmeyer, 2009).

La educación inclusiva parte del principio de que la educación no se circunscribe solamente a la escuela como escenario único, sino que el ideal sería fomentar el trabajo en red sobre educación inclusiva entre profesionales de la educación. Esta tarea, nada fácil, no solo requiere cambios institucionales, sino también otro tipo de modificaciones a nivel curricular y didáctico por parte de los distintos agente que componen el sistema educativo. Aunque sean las administraciones las que tienen el control sobre la normativa, son los centros educativos los que tienen que llevar a cabo este tipo de acciones, como el trabajo con otros profesionales, con los y las educadoras sociales, pedagogos, integradores sociales, ... Además del trabajo colaborativo, la metodología de enseñanza- aprendizaje es fundamental.

Son los centros escolares los que han de trabajar para crear una cultura escolar inclusiva para después poder trasladarla al resto de la comunidad.

Como argumenta Araque y Barrio (2010),

el término educación inclusiva es genérico y engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo, en la actualidad, a nivel mundial con el objetivo de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos alumnos, bien por estar en una situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares (capacidad, género, idioma, cultura, etc.). (p. 7)

El fin último y primordial es perseguir una educación de calidad para todos los alumnos, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad tanto de expectativas como la igualdad de resultados. Así mismo, Barrio (2009), citado en Araque y Barrio, (2010) lo justifica añadiendo que:

La inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todo el alumnado, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado. (16)

Otras autoras, definen el término educación inclusiva, como un concepto que engloba las características comunes de nuevos movimientos educativos que están surgiendo recientemente con el objetivo de reducir los procesos de exclusión social en los que se están viendo muchos alumnos y alumnas por diferentes circunstancias; familiares, sociales, culturales, étnicas, religiosas, etc. (Loarden, Prado y Royo, 2006)

En este sentido, pensamos que la figura del educador social puede aportar bastante a este nuevo desafío de considerar la educación y la transformación de todo el sistema educativo y lo que ello implica. Su trabajo en ámbitos de la educación no formal con tareas de prevención y de la exclusión social, pueden ser trasladadas a la educación formal llevando a cabo la misma labor pero en otro contexto, pues desgraciadamente, en el ámbito escolar también existen problemáticas para que este colectivo pueda trabajar de forma especializada, como puede ser el absentismo escolar.

Echeita y Sandoval, (2002, citado en Loarden, Prado y Royo, 2006, p. 82), formula las una serie de pautas par alcanzar una educación inclusiva:

- La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.
- Es necesario un cambio profundo desde una perspectiva sistémica .
- Hay que adoptar una perspectiva social interactiva representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de ACNEAE o de alumnos con dificultades de aprendizaje y pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.
- Hay que adoptar la máxima de desear para todos los niños y jóvenes (especialmente para los que están en peor situación) lo que cualquiera de nosotros quisiera para sus hijos.
- Hay que buscar la transformación de los contextos escolares y usar las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de los alumnos en desventaja para conseguir el éxito para todos.
- Ese enriquecimiento pasa por la presencia de más adultos en el aula, que sin ser profesores, pueden colaborar eficazmente en ella.
- Se promueve el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa como base de su cohesión. Para ello es imprescindible la participación.

Finalmente y teniendo en cuenta las palabras de Escudero y Martínez (2011):

La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social. (p. 88)

3. Libro Blanco. Ámbitos profesionales de los y las educadoras sociales

La titulación de Educación Social es una Diplomatura relativamente reciente, ya que fue aprobada en 1991 (RD 1420/91 de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991). En la actualidad, es un Grado equiparado al resto de titulaciones. Tal y como nos muestra el Libro Blanco de la titulación de Educación (2005),

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, centrando esta en la intervención educativa en el ámbito no formal, educación de adultos, tercera edad, inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, acción socio-educativa, etc. (p. 71)

Observamos que en ningún momento hace referencia al ámbito de la educación formal como un posible campo de actuación, podemos suponer que cuando hace referencia a “etc”, la educación formal está ahí incluida, pero no de forma específica y clara.

A continuación y según la ANECA (2005) mostramos en este cuadro, para que resulte más clarificador, cuales son los contextos, las instituciones y las tareas que desempeñan los educadores sociales en cada uno de los contextos o ámbitos de trabajo. Podemos apreciar que no existe ningún espacio para la educación formal, sin embargo, a la hora de trabajar con las familias en la prevención del absentismo escolar, es imprescindible que se tenga en cuenta a otros profesionales que estén especializados en este tema, al igual que en la intervención familiar, la atención a la infancia,...

Contextos	Instituciones	Tareas
SOCIAL	Comunidades Autónomas, Ayuntamientos. Área de Servicios Sociales	menores, mujeres, intervención familiar. Diseño y ejecución de programas y campañas sociales municipales, etc.
	Centros Sociosanitarios para Personas Mayores	Actividades de animación sociocultural con adultos. Personas mayores: atención familiar, etc.
	Centros para la Inserción Sociolaboral	
	Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en Riesgo Social	Talleres formativos. Talleres lúdicos, tiempo libre y salidas, actividades puntuales, deporte

Contextos	Instituciones	Tareas
SOCIAL	Centros Residenciales para niños en Riesgo Social	Apoyo al educador social en las actividades de integración, autoestima, refuerzo escolar, etc.
	Asociaciones y Fundaciones de Atención a Inmigrantes y Población con Dificultades de Inserción Social	Proyectos de alfabetización y madres adolescentes. Apoyo en las viviendas semituteladas de mujer y familia, etc.
	Asociaciones y Fundaciones de Atención a Personas con Minusvalías	Proyectos de educación en hábitos de higiene. Colaboración con los profesionales del centro en la terapia ocupacional, deportes, viajes, etc.
Contextos	Instituciones	Tareas
LABORAL	Centros de Inserción Sociolaboral	Cursos ocupacionales y de inserción. Inserción Ocupacional.
COMUNITARIO	Gestión Cultural. Escuelas de Animadores Juveniles	Actividades formativas, deportivas, de ocio y tiempo libre. Alfabetización, dinámicas de grupo, etc.
	Área de Medio Ambiente	Educación ambiental, para el consumo, vial... Actividades al aire libre.
	Drogodependencias	Intervención educativa especializada. Intervención en el ocio y tiempo libre, etc.

Fuente: ANECA, 2005.

Sea cual sea el ámbito específico de intervención o actuación, los educadores/as sociales se han de hacer cargo de trabajos y tareas relacionadas con la planificación, la dirección, la programación, la evaluación y el seguimiento de las diferentes actividades educativas. Así pues, como argumenta Carme Panchón,

la sustitución de un educador o educadoras social por otro profesional para cubrir un puesto de trabajo propio de educadores/as sociales, solo puede responder a querer desarrollar un modelo de atención asistencialista priorizando la insuficiencia económica, con actuaciones básicamente restitutivas y poco efectivo en la prevención. Estos aspectos, sin duda, afectaran al bienestar y a la igualdad de oportunidades de las personas inmersas en los diferentes circuitos de atención. (2011, p. 10)

Nos encontramos ante un ámbito profesional que está viviendo una evolución que responde a exigencias y reivindicaciones de una sociedad cada vez más compleja. Esta realidad se hace evidente en la brecha que separa el mundo laboral del de la formación que ofertan las instituciones de educación superior; reflejado en los planes de estudio y en documentos oficiales como el que acabamos de analizar. Consideramos que son dos ámbitos que deben acercarse si queremos formar realmente a nuestros profesionales. No hay duda de que se impone el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de educación social para determinar la formación en cada ámbito profesional (Arandía y otros, 2012).

4. El rol del educador/a social en la educación formal: funciones

Tras realizar una búsqueda bibliográfica acerca de trabajos que tratasen el tema sobre el educador social en el ámbito de la escuela, hemos llegado a la conclusión de no existen demasiados estudios e investigaciones que expliquen si el perfil del educador social responde a las necesidades del ámbito de la educación formal. La inmensa mayoría de trabajos aluden que los educadores sociales deben intervenir o lo hacen en ámbitos no formales e informales, pero lejos de la escuela.

- Sin embargo, si existen iniciativas provenientes de autores, asociaciones, etc. que sí son conscientes de esta necesidad y empiezan a tener en cuenta que sí tiene cabida un educador social en el entorno escolar. Un ejemplo de ello son las propuestas aportadas en por I Xornadas A Escola, Punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais? organizadas por Nova Escola Galega (2006):

- el desarrollo de programas de convivencia en el centro educativo.
- el fomento de actividades conjuntas con la comunidad.
- la animación de actividades para el conocimiento y utilización de los recursos del entorno: culturales, laborales, naturales, etc.
- el seguimiento educativo de personas con problemas de absentismo escolar, fracaso, consumo de drogas, maltrato, etc..
- la mediación y apoyo a la integración de las personas con discapacidad.
- el acompañamiento a las familias que se encuentran con dificultades en la educación de los hijos;
- la dinamización de programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos...

Recientemente, en septiembre, se celebró un congreso en Ourense bajo el título “Educación social y escuela. Un análisis de la última década”. En él, se puso de manifiesto la importancia de este profesional y como se podía incluir su labor en el proyecto socioeducativo.

Como argumenta Mechado (2013),

La Educación Social debería estar integrada en el ámbito formal como un elemento importante en el desarrollo de los/as alumnos/as, ya que es necesaria no sólo la adquisición de los conocimientos para entender la vida, sino que también es importante la adquisición de competencias que ayuden a saber cómo vivirla. (p. 3)

Desde siempre la responsabilidad de la educación ha recaído en la escuela y en los maestros y maestras como responsables de formar y educar de forma integral al alumnado.

Sin embargo, esta labor adjudicada a la escuela y a dicho profesional parece no responder completamente a las nuevas necesidades. La educación necesariamente tiene que ser responsabilidad de las familias, de la comunidad, de las diferentes instituciones y de los agentes sociales. La resolución de ciertos conflictos que pueden surgir en el aula, en ocasiones, pueden ser difíciles de resolver por los maestros y maestras, no porque no tengan capacidades, sino porque no están formados para ello, pues su formación se limita casi por completo al estudio de los contenidos de las diferentes materias a impartir como lengua, matemáticas, ... Ante estas necesidades y según Petrus, Romans y Trilla (2000):

la Educación Social debe ocuparse de las problemáticas escolares, ayudando a una apertura a la sociedad y sus problemas, y la institución escolar también debe ocuparse de la Educación Social porque

en la escuela es necesario hablar, si es preciso, de las emociones, de los conflictos sociales, de la televisión, de la marginación, de la violencia, de las tribus urbanas, de la droga y de los skins. (p. 79)

No solo hay que capacitar a los menores en conocimientos para luego poder desempeñar un trabajo, sino que hay que enseñarlos a ser personas críticas, reflexivas y participativas.

Teniendo en cuenta estas premisas, las funciones de un educador o educadora social en la escuela serían:

- Contribuir a los documentos de organización y función de los centros participando en la detección de las necesidades socioeducativas del centro, analizando las circunstancias socioeconómicas y familiares del entorno.
- Coordinarse con los demás profesionales de los centros educativos.
- Control del absentismo escolar.
- Relaciones con las familias.
- El/la Educador/a Social y las instituciones de la comunidad.
- Participación en las responsabilidades y funciones del Departamento de Orientación
- Aportando su actividad profesional en aquellos aspectos de su competencia, dotando al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula, potenciando la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, y apoyando al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional.
- Elaboración, gestión y evaluación de programas educativos. (Mecha-do, 2013, p. 10)

Así mismo, conseguir una escuela inclusiva ha llevado a los educadores sociales a desarrollar proyectos coordinados junto con la escuela en áreas de trabajo conjunto como las siguientes:

- La coordinación de los educadores sociales de los servicios sociales comunitarios con los profesores de los centros.
- La participación de los educadores sociales pertenecientes a los servicios sociales comunitarios u otras entidades en el desarrollo de proyectos de prevención primaria y secundaria dentro de los centros escolares (consumo de drogas, educación para la salud, prevención de la violencia...).
- La coordinación de los educadores sociales de las administraciones locales con la labor que realizan los centros en la prevención y la intervención en problemas de absentismo escolar.

- La coordinación de los educadores sociales de los centros de protección de menores con los profesores tutores de los menores a su cargo.
- La coordinación de los educadores sociales de los centros abiertos con los centros educativos de su comunidad. (Laorden, Prado y Royo, 2006, p. 86)

Debemos entender que las funciones del educador social son algo dinámicas y en constante evolución, como las demandas y necesidades sociales a las que debe atender como profesional, de ahí que sus funciones sean polivalentes.

5. Consideraciones finales

Si tenemos en cuenta los escenarios de actuación de un educador social, según los planes de estudio y los documentos oficiales, éste se organiza en torno a tres grandes aspectos: normalización, desadaptación social y riesgo de exclusión social. Estas áreas de intervención acaparan desde lo social, educativo, laboral, mujeres, familia, hasta personas con discapacidad, etc. Como es sabido, cada una de ellas se lleva a cabo en un determinado contexto, sea público o privado. Si nos detenemos, en ningún momento se alude de forma específica a la educación formal y sin embargo, la sociedad actual y la escuela en particular, están demandando profesionales especialistas en determinados ámbitos para hacer frente y responder a las demandas que el alumnado necesita.

La escuela no es una institución exenta a los cambios sociales que se producen actualmente fuera de la misma. Las necesidades y problemas presentes en la sociedad actual llegan a ella, ya que, acogen alumnos y alumnas procedentes de varios tipos de familia, orígenes, zonas, etc. y con distintas problemáticas sociales, culturales, físicas, psíquicas etc. ante esta problemática tanto el sistema educativo como los docentes, carecen de una preparación adecuada para atender a dichas necesidades. La formación inicial de los futuros maestros y maestras no está encaminada a la resolución de conflictos o a educar en temáticas referidas a la educación social, sino que el currículo está más centrado en las distintas disciplinas que tienen que impartir. Debido a esto, en el presente trabajo, hemos dejado constancia de la importante labor que puede desempeñar un o una educadora social en el ámbito formal. Dada la complejidad, es preciso que este agente de cambio social sea capaz de mediar dentro y fuera de la escuela, entre el alumnado, las familias, los maestros y maestras y el entorno en general, con el objetivo de poder resolver o ayudar a resolver las posibles problemáticas que se presenten de esta índole. La administración debe hacer posible la

incorporación de las y los educadores sociales a los centros educativos como un ámbito más de actuación.

Consideramos de suma importancia que se establezca una relación entre la formación inicial y el mundo laboral, así como también creemos que son necesarios nuevos recursos como la participación de profesionales más especializados en el ámbito social: los educadores/as sociales. El papel de la administración es fundamental para dar más coherencia y concretar sus funciones, al igual que es precisa una concienciación y un aprendizaje por parte de los centros educativos acerca de la educación social y de sus posibilidades.

La incorporación de profesionales de la educación social en los centros escolares intenta ser una respuesta del sistema educativo a las problemas de inserción escolar de una parte de la población infantil y adolescente. Este proceso, aunque todavía es lento en las escuelas, no así en los Institutos de Educación Secundaria, es un ejemplo del dinamismo de la educación social y de cómo cada vez más cobran auge nuevos ámbitos de intervención y nuevos perfiles profesionales.

Finalmente y con respecto a la educación inclusiva, ésta exige esfuerzos conjuntos de toda la comunidad educativa, en la que deberían estar incluidos los y las educadoras sociales. Este proceso supone transformaciones en los centros educativos donde están escolarizados los niños y niñas, como también requiere un cambio de mentalidad por parte de los integrantes en esta comunidad escolar.

Para hacer frente a los problemas que actualmente están aconteciendo en la escuela, la solución no es la incorporación de un educador social, sino el trabajo colaborativo entre todos los profesionales del centro y el entorno.

6. Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y la acreditación (ANECA) (2005). *El título de grado en Pedagogía y Educación Social (Libro Blanco)*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Vol. I. Recuperado en http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y la acreditación (ANECA) (2005). *El título de grado en Pedagogía y Educación Social (Libro Blanco)*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Vol. II. Recuperado en http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf

Arandía Loroño, M. y otros. (2012) Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, 359, 505-529. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35923.pdf?documentId=0901e72b813d72db>

Araque, N y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, 4, 1-37. Recuperado en http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Barrio De la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31. Recuperado en

Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, 137-152. Recuperado en http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/848/Art_BartonL_EstudiosDiscapacidadBusqueda_2009.pdf?sequence=1

Castro Rodríguez, M.; Malheiro Gutierrez, X.M e Rodríguez Rodríguez, X. (2006) (coords.). *A Escola, ¿Punto de encuentro entre o profesorado e educadores/as sociais?* Santiago de Compostela: Nova Escola Galega/ Colexio de Educadores/as Sociais de Galicia.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, vol. 36 (1), 236, 5-12. Recuperado en http://gredos.usal.es/xmlui/bitstream/handle/10366/55784/SC_Declaracion_05_corregido_final.pdf?sequence=1

Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105. Recuperado en <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33988041/inclusion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484998743&Signature=AuEHGMJFzXrh%2FUsoE7o%2FBdozoGs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusion.pdf>

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCE-D0909120013A/15360>

Loarden, C, Prado, c. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, 29, 77-93. Recuperado en <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5145/Hacia%20una%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.%20El%20papel%20del%20educador%20social%20en%20los%20centros%20educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en D. Forteza y M. R. Rosselló (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Mechado, S. (2012). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en las escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 1-16. Recuperado en http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf

Panchón, C. (2011). Educadora social-Educador social: Formación y profesión.: Horizonte 2020. *RES: Revista de Educación Social*, (13), 1-14. Recuperado en http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf

Petrus , A., Romans, M. y Trilla, J. (2000). *De Profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.

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 (BOE 10 de octubre de 1991). Recuperado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24669

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, 47-67. Recuperado en http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/31997701/revista_de_educacion_2009.pdf?AWSAccessKeyId=A-KIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484998180&Signature=arQiN-G%2FV94%2FqC8n9Ul84Z9hgQFg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNo_349_MAYO-AGOSTO_2009.pdf#page=43

EDUCACIÓN SEXUAL Y EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Patricia Alonso Ruido
patriciaruido@uvigo.es

Yolanda Rodríguez Castro
yrcaastro@uvigo.es

RESUMEN: La educación tiene por objetivo fundamental la formación integral de los seres humanos a lo largo de todo el proceso vital. En este sentido la escuela tiene la responsabilidad, no sólo de formar a niños/as y jóvenes sobre los contenidos recogidos en el currículo educativo, sino dar un paso más y proporcionar las adecuadas habilidades para la vida que permitan al alumnado el desarrollo integral (biológico, psicológico y social). De esta forma se revela determinante una adecuada Educación Sexual, formación que ha sido borrada del marco académico actual a través de las nuevas reformas educativas. Se propone, por tanto, una Educación Sexual que avance de las posiciones centradas exclusivamente en los riesgos y peligros, y se dirija a la vivencia de la sexualidad como una dimensión humana. El objetivo de ese trabajo es evidenciar la figura del y de la Educador/a Social como una figura profesional adecuada en el trabajo educativo de la esfera sexual dentro de la escuela. De esta forma abordaremos inicialmente la conceptualización teórica de la Educación Sexual, así como la situación actual de esta tras las últimas reformas educativas. Posteriormente se evidencia la importancia de Educación Sexual en la formación de los/as niños/as y jóvenes entendida como una educación para la vida, que prevenga las conductas sexuales de riesgo, así como las prácticas online sexuales inadecuadas. Finalmente se aborda la perspectiva de la Educación Social, como figura profesional que impulse una Educación Sexual sana, positiva e integral en el ámbito escolar.

Palabras clave: Educación Sexual, Educación Social, conocimientos, capacidades, aptitudes

Introducción

La educación tiene por objetivo fundamental la formación integral de los seres humanos a lo largo de todo el proceso vital. En este sentido la importancia de la educación de la dimensión afectiva resulta innegable (Lameiras & Carrera, 2009). Esta esfera afectiva se relaciona intrínsecamente con la dimensión sexual, que en sí misma configura la sexualidad y “mediatiza todo el comportamiento humano a la vez que es mediatizada por todo lo que el hombre (y la mujer) es” (López, 1990, p. 16). No obstante ha de ser entendida desde una perspectiva integral, que contribuya a configurar la identidad subjetiva y plural, vivida y expresada a través de la realidad corporal de cada ser humano (Lameiras & Carrera, 2009).

Centrándonos específicamente en la etapa adolescente, la sexualidad adquiere especial importancia pues supone el momento vital de búsqueda

y de configuración de la intimidad (Garaigordobil, 2000; Lameiras, Carrera, & Rodríguez, 2013). Conjuntamente, la educación de la dimensión afectiva en la infancia y adolescencia constituye un aspecto importante porque resulta fundamental en el proceso de incorporación al grupo social (Oliveira, Rodríguez, & Touriñán, 2006). Así, a lo largo de esta etapa de tránsito entre la infancia y la adultez la experiencia sexual irá incrementándose progresivamente (Heras, Lara, & Fernández-Hawrylak, 2016) y por tanto una que surgen las primeras relaciones sexuales.

En este sentido resulta fundamental una adecuada Educación Sexual, que (in)-forme a los adolescentes en materia sexual desde una perspectiva amplia, integral y positiva de la sexualidad. Una Educación Sexual que les proporcione las herramientas adecuadas para protegerse de los riesgos derivados de conductas nocivas, incluidas las realizadas a través de las diversas tecnologías. Así, en el presente trabajo abordaremos inicialmente la conceptualización de la Educación Sexual, para posteriormente resaltar la importancia de esta como “inversión preventiva” en las conductas sexuales de riesgo de los y las adolescentes. Finalmente se evidencia la figura profesional del Educador y Educadora Social como figura profesional que impulse una Educación Sexual sana, positiva e integral en la escuela.

Aproximación conceptual a la educación sexual

La Educación Sexual ha de formar parte de la formación que niños, niñas y adolescentes reciban a lo largo de su formación, con el fin de que puedan desarrollar al máximo su identidad como seres humanos. En este sentido, ya en el año 1999 la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología recogió el derecho a la Educación Sexual como un derecho humano fundamental. Relata en el artículo diez el derecho a la Educación Sexual integral desde el nacimiento hasta la vejez, además desglosados en los restantes artículos resalta el derecho a la libertad sexual, a la autonomía, la privacidad, la igualdad, el placer, la expresión, la libre asociación sexual, la toma de decisiones, la información sexual así como a la atención de la salud sexual. En la misma dirección la Organización Mundial de la Salud (2006) incluyó dentro de los llamados derechos sexuales, otros derechos como: i. el más alto nivel de salud sexual; ii. elección de pareja; iii. la decisión de ser sexualmente activo o no; iv. las relaciones sexuales consentidas; v. el matrimonio consentido; y vi. la libre decisión sobre la maternidad (p.10).

Si tratamos de delimitar el marco conceptual de la Educación Sexual podríamos afirmar que abarca todas actividades pedagógicas, que partiendo de un conocimiento científico-profesional y de un principio de respeto, proporcionen las herramientas adecuadas a las personas, para que

tengan un desarrollo óptimo de sus capacidades sexuales y pueda situarse en relación a la sexualidad en general y a su vida sexual en particular (Boix, 1976; Fallas, 2009; Garcia-Werebe, 1979). Además es necesario tener en cuenta que la Educación Sexual no solo implica la transmisión de información anatómico-fisiológica, sino dar un paso más y educar sobre la esfera afectiva, emocional y social de los individuos generando la adquisición de valores y actitudes positivas re-significando el concepto de seres sexuados que permitan desarrollar y gozar la sexualidad de forma positiva y plena (Amezúa, 1999a, 1999b; Kaplan & Sandock, 1990; Nieda, 1992).

Además existen una serie de particularidades señaladas por Lameiras y Carrera, 2009, que contribuyen a definir la Educación Sexual, estas son: i. Es un proceso lento y gradual que se extiende a lo largo de todo el proceso vital; ii. Ha de partir de una premisa integradora que reconozca el carácter construido de la sexualidad; es decir que reconozca que tanto sexo como género son constructos dependientes de aspectos culturales y sociales; iii. Parta de una posición transformadora y crítica sobre las concepciones asumidas sobre la sexualidad y reconozca los diferentes modelos sexuales; iv. La Educación Sexual es un derecho de todas las personas, independientemente de su edad; v. Está compuesta no solo de conceptos, sino también de actitudes y comportamientos; vi. Tiene por objetivo fundamental mejorar la calidad de vida de las personas; vii. Se vertebra en torno al conocimiento de uno mismo/a y a la riqueza de su propia identidad, así como de las demás personas; viii. Ha de transmitir actitudes positivas hacia la esfera sexual de las personas.

Las distintas formas de abordar la Educación Sexual a lo largo de la historia, constituyen los diferentes modelos existentes. En España teniendo en consideración las influencias socioculturales existentes de la sociedad patriarcal y androcéntrica, la Educación Sexual ha servido para perpetuar una sexualidad moralista, conservadora y sexista (Barragán, 1996). Por tanto, tal y como afirman Lameiras y Carrera (2009, p 38), existen “tantos modelos de Educación Sexual como culturas en el mundo”. Las autoras engloban las diferentes aportaciones al estudio de los modelos de la Educación Sexual (Barragán, 1996; Gaundreau, 1985; Font, 1990; López y Oroz, 1999; López, 2005) en torno a cuatro modelos de intervención para educar en sexualidad. El primer modelo, Moral, se define por su carácter prohibitivo y represor que favorece la abstinencia. El segundo, de Riesgos, parte de una perspectiva médica o higienista, que solo se centra en curar y evitar las enfermedades por contagio sexual, si las hubiere. El tercero, el modelo Biográfico y Profesional, se basan en las premisas científicas y promueve el

bienestar personal desde la diversidad sexual, reconociendo la sexualidad como una dimensión humana. Finalmente el cuarto modelo, a pesar de no haberse instaurado como tal, es el modelo de la Revolución Sexual y Social, que promueve el acceso libre a anticonceptivos, el derecho de las mujeres al aborto o la masturbación, partiendo así de una perspectiva transformadora y liberadora.

Tras realizar esta pequeña aproximación teórica al estudio de la Educación Sexual, se hace necesario comentar que en nuestro país la Educación Sexual ha sido permitida, pero no garantizada, a través de las diferentes leyes educativas, que parten fundamentalmente de una perspectiva biologicista (Lameiras & Carrera, 2009). En la actualidad tras la última reforma educativa y la aprobación de Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en el año 2013, se borra cualquier rastro de Educación Sexual. Anteriormente con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), Materias como la «Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos», impartida en 3º ciclo de Educación Primaria así como en la ESO; asimismo otras materias en la ESO como en «Educación ético-cívica» o en el Bachillerato con «Filosofía y ciudadanía», en las que se podría abordar la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a la diversidad sexual y la educación afectivo-sexual, desaparecen de los planes de estudio. Además contemplaba en su Artículo 23 que entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria estaba el generar en el alumnado los siguientes objetivos: valorar y respetar la diferencia de sexos, fortalecer sus capacidades afectivas así como conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Actualmente la LOMCE (2013) desaparece la «Educación en valores democráticos», como eje transversal del currículo educativo, y se sustituye por el «Espíritu emprendedor», algo ajeno a la formación de personas para una convivencia participativa, democrática e igualitaria, y hace presencia la «Cultura de la responsabilidad y esfuerzo», de forma que se le otorga especial importancia a la religión. Esta situación evidencia que a pesar de la importancia que han otorgado organismos internacionales como la Unesco o Unicef a la sexualidad como materia educativa, en España las leyes todavía no han plasmado ese reconocimiento de la sexualidad (Bejaramo & García, 2016).

Con este panorama poco esperanzador, se hace todavía más necesario el desarrollo de una adecuada Educación Sexual en España, algo que ha sido puesto de manifiesto también en el contexto internacional (Rojas et al., 2017). Debido fundamentalmente a que si sumamos la efervescencia sexual que caracteriza esta etapa vital, con la asunción de riesgos en las prácticas

sexuales y con la falta de información, la población adolescente se configura como un grupo con gran necesidad de formación en salud sexual y por tanto, en con necesidades educativas en sexualidad desde una perspectiva integral, abarcadora y que parta de planteamientos coeducativos (Bejarano & García, 2016; Lameiras, Carrera, & Rodríguez, 2013; Mwale, 2008). De hecho, en el repaso que ofrecen Bejarano y García (2016) a las leyes educativas en España desde el año 1990 dejan claro que el reto de la educación en nuestro país es, sin duda, incorporar al sistema educativo la educación sexual con el fin de garantizar que los y las más jóvenes lleven a cabo conductas sanas, responsables y libres de riesgos.

En el siguiente apartado abordaremos la importancia de la Educación Sexual evidenciando las conductas de riesgo en los y las adolescentes españoles/as, así como las nuevas formas de expresión de la sexualidad de los y las adolescentes. Formas digitales de expresión sexual, que ya hace casi 10 años, Rodríguez y Traverso (2007) advertían a la comunidad educativa, centrando el foco de atención en la existencia de nuevos hábitos sexuales entre los y las adolescentes, dentro de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La importancia de la educación sexual

Una adecuada Educación Sexual, no es sólo un derecho hoy en día, si no que educar sexualmente a los y las adolescentes es una inversión de futuro. Una inversión, que funcionará como medida preventiva en la realización de las conductas de riesgo, no sólo en sus conductas físicas sino también en sus comportamientos sexuales a través de la Red. Por un lado, en lo referente a las conductas sexuales de riesgo en los y las adolescentes españoles, se hace necesario señalar algunas cifras para aclarar la situación actual. En este sentido, la edad de inicio de las relaciones sexuales en España se sitúa en torno a los 17 años (INJUVE, 2012). Además en torno al 17% de los y las adolescentes en España afirma haber tenido prácticas de riesgo -no haber usado métodos de protección- en su última relación, cifra que se eleva hasta el 30% en aquellos/as adolescentes que solamente han recibido una formación educativa básica (INJUVE, 2012). En la misma línea un reciente estudio realizado por Bayer (2015) evidencia la gran desinformación existente en materia sexual entre los y las adolescentes españoles. En este sentido, todavía muchas adolescentes y jóvenes creen que tener relaciones sexuales sin utilizar métodos anticonceptivos durante la menstruación, no las pone en riesgo de embarazo, exactamente una de cada cinco chicas de 18 a 21 años y el 13.6% en edades inferiores a los 18 años así lo considera. Además el 6.2% y el 3.3% de ellas cree que las

duchas vaginales tras el coito o la marcha atrás son métodos eficaces en la prevención de embarazos, respectivamente. Asimismo, se ha evidenciado que el 20% de las adolescentes ha utilizado la píldora del día después en una o varias ocasiones (Alfaro, Vázquez, Fierro, Muñoz, Rodríguez, & González, 2015). Así, en el año 2014, 10.330 jóvenes de entre los 19 años -o menos- y los 24 recurrieron a la interrupción voluntaria del embarazo en España (INE, 2015).

Por otro lado, en referencia a las conductas sexuales de riesgo a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, se hace necesario señalar que tiene mucho que ver con la denominada por Pérez-Bonet *cibersocialización* (2010). Realidad que implica el uso de Red no sólo como vía de comunicación, sino también la conceptualización del medio digital como un canal de socialización más, en donde las interacciones online suponen verdaderos espacios de socialización afectiva (Pulido, 2006). Por lo que tras la revolución tecnológica las relaciones afectivo-sexuales también se establecen a través de las interacciones online (Martínez & Rey, 2014). Este nuevo escenario en las relaciones afectivo sexuales se materializa a través del uso de la mensajería instantánea (WassApp, Telegram...), la telefonía móvil, el correo electrónico (Hotmail. Yahoo...), las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram...) o de las redes de contactos (Meetic...). Aplicaciones y dispositivos tecnológicos a los que las y los adolescentes tienen hoy en día un acceso y uso generalizado (AIMC, 2016; Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014). Esta situación de virtualización de las relaciones entre adolescentes ha favorecido el nacimiento de nuevos fenómenos como el *sexting* (envío, recepción o reenvío de materiales sexuales a través de los medios informáticos); el *grooming* (engatusamiento con fines sexuales a través del entorno virtual de una persona adulta sobre un/una menor), el *ciberbullying* (acoso entre iguales en el entorno online) o la sextorsión (la extorsión con fines sexuales a través de la Red) entre otras situaciones violentas y de riesgo a las que los y las más jóvenes están expuestos/as en el entorno online, especialmente si el uso que hacen de los medios y espacios virtuales es inadecuado.

En definitiva, se puede afirmar que la escasa formación e información de los y las adolescentes, correlaciona positivamente con las prácticas sexuales de riesgo. Por ello resulta fundamental que los y las adolescentes aprendan a valorar los peligros de las relaciones sexuales (Heras, Lara, & Fernández-Hawrylak, 2016). Promoviendo además, comportamientos online seguros, que no expongan a los y a las menores a consecuencias nefastas derivadas de situaciones de sextorsión derivadas de sus prácticas de riesgo online.

¿Qué tiene que decir la educación social?

en el año 1991 se crea la titulación de Educación Social, formación de carácter y finalidad social, que por ende, educa en la participación social (Colom, 1983; Petrus, 2000). Por tanto la Educación Social es la que interviene en situaciones personales y sociales, y a la vez es protagonista de la acción social a través de intervenciones educativas (Mata, 1998; Sáez-Carreras, 1993). Supone por tanto una formación educativa configurada a través de un proceso formativo específico, la Diplomatura en Educación Social en su momento y el Grado en Educación Social en la actualidad, que obliga a realizar intervenciones educativas amparadas en un código ético y deontológico (Caride, 2002). La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2004, p. 2) describe la Educación Social como *una profesión generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que visibiliza un derecho de la ciudadanía*.

En este sentido, tal y como se ha evidenciado, la Educación Sexual es hoy en día un derecho y una necesidad en la formación de nuestros/as adolescentes, por lo que resulta lógico que los y las profesionales de la Educación Social se ocupen de este espacio. De este modo, el Libro Blanco del Título de Grado de Pedagogía y Educación Social (2005 a, b) delimita entre los ámbitos y perfiles profesionales en el campo de la educación social la Educación Sexual. Una Educación Sexual incluida en la intervención, preventiva y de ayuda, de los servicios de atención primaria de atención individualizada. Pero que también podríamos considerar incluida dentro de la intervención grupal o comunitaria ya que, el y la Educador/a Social suponen un perfil idóneo para que proporcione herramientas y recursos a la comunidad para que desarrolle su sexualidad de forma, plena, segura y saludable.

En este punto, considerando que la Educación Sexual integral en el contexto escolar es un pilar fundamental para evitar las conductas sexuales de riesgo en adolescentes (González, Molina, & Luttges, 2015). Se hace necesario mencionar que los y las docentes no están preparados/as para abarcar todas la problemáticas sociales actuales que llegan a las aulas (Mena-chó-Hernandez, 2013) entre ellas, la necesidad de una formación adecuada en sexualidad. De hecho si observamos la formación de los y las futuros graduados/as en Educación Infantil y Educación Primaria en Galicia, se revela que en ninguna de las tres universidades en las que se imparten estos grados (Universidade de Vigo, Universidade de Santiago de Compostela y Universidade da Coruña) se imparten materias relacionadas con la sexualidad. Es aquí en donde encontramos el nexo de unión entre la Educación Social y la

escuela, ya que la formación, capacidades y aptitudes de los y las Educadoras Sociales tienen mucho que aportar en el ámbito escolar. De hecho han sido varios los autores los que afirman que la Educación Social está presente transversalmente en la educación escolar y es un error enmarcar a los y las profesionales en Educación Social exclusivamente en los espacios no escolares (no-formal o informal) (Pérez-Serrano, 2003; Riera-Romaní, 1998).

En conclusión, se ha evidenciado a lo largo de estas páginas la importancia de la Educación Sexual, entendida como una educación para la vida, que prevenga las conductas sexuales de riesgo, así como las prácticas online sexuales inadecuadas. Una Educación Sexual que encuentra en el y la Educador/a Social un perfil profesional adecuado para desarrollarse, no solo en contextos educativos no formales e informales, sino también en el ámbito formal: la escuela. Evidenciándose de esta forma la necesidad de incluir a los y las Educadoras/es Sociales en la comunidad académica escolar para que, puedan desarrollar programas de educación sexual que no solo se centren en los peligros, sino que fomenten actitudes positivas hacia la sexualidad, previniendo las consecuencias de las conductas sexuales de riesgo pero resaltando la sexualidad como una dimensión humana.

Referencias

Alfaro, M., Vázquez, M. E., Fierro, A., Muñoz, M. F., Rodríguez, L., & González, C. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años. *Pediatría Atención Primaria*, 17 (67), 217-225. doi: 10.4321/S1139-76322015000400003

Amezúa, E. (1999a). Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología*, 95-96. Monográfico. Madrid: INCISEX.

Amezúa, E. (1999b). Diez Textos Breves. *Revista Española de Sexología*, 91. Monográfico. Madrid: INCISEX.

Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (1999). *Declaración de los Derechos Sexuales*. 14 Congreso Mundial de Sexología. Disponible en <https://goo.gl/VNr9xQ>

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC) (2016). *Navegantes en la Red. 18º Encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Recuperado de <http://goo.gl/dPwDqI>

Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM) y Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2004). *Definición de Educación Social*. Recuperado de <http://goo.gl/v36BMC>

Barragán, F. (1996). *La educación afectiva y sexual en Andalucía: la eva-*

luación cualitativa de programas. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Bayer (2015). *Mitos y realidades sobre sexualidad y anticoncepción en las millennial españolas*. Disponible en <https://goo.gl/Jo7C1Q>

Bejaramo, M. T., & arcía, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13).

Boix, F. (1976). *De la repressió a la psicopedagogia sexual*. Barcelona: Nova Terra.

Caride, J. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.

Colom, A. J. (1983). La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa.

Bordón, 247, 165-180.

Fallas, M. A. F., Artavia C., & Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16, 53-71.

Font, P. (1990). *Pedagogía de la sexualidad*. Barcelona: GRAO.

Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

García-Werebe, M. J. (1979). *La Educación Sexual en la escuela*. Baarcelona: Planeta.

Gaudreau, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dan les programmes déducation sexuelle*. Québec: Université du Québec a Montreal.

González, E., Molina, T., & Luttges, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 80 (1), 24-32.

Heras, D. H., Lara, F. L., & Fernández-Hawrylak, M. F. (2016). Evaluation of the Effects of the Sexual Education Programme SOMOS on Sexual Experience and Attitudes of Adolescents Towards Sexuality. *Revista de Psicofidáctica*, 21 (2), 321-337. doi: 10.1387/revpsicodidact.14300

Instituto de la Juventud (INJUVE) (2012). *Informe Juventud España 2012*. Secretaría de Estado, Servicios Sociales e Igualdad.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015). Cifras de abortos realizados en España. Disponible en <http://goo.gl/4hbXlk>

Kaplan, H. & Sandock, B. (1990). *Trastornos de la adaptación y la identidad en la adolescencia*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

Lameiras, M. & Carrera, M. V. (2009). *Educación Sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B. O. E. n ° 106, de 4 de mayo de 2006)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (B. O. E. n ° 295, de 10 de diciembre de 2013)

López, F. (1990). *Educación Sexual*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López, F. (2005). *La Educación Sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F. & Oroz, A. (1999). *Para comprender la vida sexual del adolescente*. Navarra: Verbo Divino.

Martínez, J. A. & Rey, C. A. (2014). Prevención de violencia en el noviazgo: una revisión de programas publicados entre 1990 y 2012. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 117-132,

Mata, F. (1998). *Intervención educativa en situaciones de inadaptación social*. Granada: Instituto de Criminología.

Menacho-Hernandez, (2013). El Educador Social en la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16.

Mwale, M. (2008). Behavioural change vis-a-vis HIV/AIDS knowledge mismatch among adolescents: the case of some selected schools in Zomba. *Nordic Journal of African Studies*, 17 (4), 288-299. doi: 10.1177/008124630903900407

Nieda, J. (1992). *Educación para la salud: educación sexual*. Ministerio de Educación.

Olveira, M. E., Rodríguez, A., & Touriñán, J. M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Disponible en <http://goo.gl/SmhfTU>

Organización Mundial de la Salud (2006). *Gender and human rights*. Disponible en <http://goo.gl/12MDGw>

Pérez-Bonet, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *Revista de Educación Social*, 11.

Pérez-Serrano, P. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Eds.), *De profesión educador/a social* (61-82). Barcelona: Paidós.

Pulido, C. (2006). *Prevención de los abusos sexuales a menores en Internet: acciones preventivas online (en España)*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30 (2), 642-655. doi: 10.6018/analesps.30.2.159111

Riera-Romaní, J. R. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Libres.

Rojas, R., de Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., & Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *salud pública de méxico*, 59(1), 19-27.

Rodríguez, J. & Traverso, C. I. (2007). *Conductas y Educación Sexual en universitarios españoles*. Málaga: Grupo Editorial.

Sáez-Carreras, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.

¿QUÉ TIENE QUE DECIR LA EDUCACIÓN SOCIAL SOBRE EL RACISMO EN LAS AULAS Y LAS ESCUELAS? SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL “STORYTELLING” COMO ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL.

Jesús Fernando Campos Gómez (UNED)

Introducción

Comenzaré con una pregunta de difícil respuesta: ¿Es nuestra sociedad “racista”? Podría complicar un poco más este interrogante si me preguntara acerca de nuestro sistema educativo y reflexionara sobre la siguiente pregunta: ¿Existe racismo en nuestras aulas, en nuestros institutos, en nuestras escuelas? Sin duda la respuesta a esta pregunta por parte de un amplio conjunto de nuestra población implicaría, al principio, una especie de incredulidad inicial que acabaría convirtiéndose, después, en una apelación a los avances democráticos de nuestra legislación y, por ende, a las sucesivas reformas que, por ejemplo, el sistema educativo ha ido introduciendo en la práctica educativa actual. El racismo, en ese sentido, sería “algo pasado de moda” o incluso podríamos llegar a plantear que “los racistas son los otros”.

Mi propuesta en esta comunicación consiste en ofrecer otra visión sobre el racismo. Mi pretensión consiste en mostrar cómo una teoría en concreto (Critical Race Theory, en adelante, “CRT”) puede ser una potente herramienta tanto de análisis, como de actuación en el ámbito de la educación social. Por tanto, si alguien me preguntara a mí la primera de las cuestiones con las que comenzaba este epígrafe, mi respuesta sería totalmente afirmativa. Nuestra sociedad es racista, aunque no sea muy popular afirmarlo de manera rotunda. Igualmente, si nuestra sociedad es racista, nuestro sistema educativo propicia la existencia de procesos discriminatorios que influyen, inevitablemente, en las trayectorias escolares de multitud de alumnos y alumnas. A lo largo de esta comunicación voy a intentar argumentar ambas afirmaciones.

1.- ¿Qué tiene que decir la educación social sobre el racismo en las aulas y las escuelas?

No cabe duda de que la educación es una de las principales herramientas con las que contamos en la actualidad para actuar contra el racismo. Los procesos educativos aportan dos supuestos claros para la acción:

- Informar al alumnado sobre el racismo y sus efectos.
- Poner en evidencia prejuicios y estereotipos usados para “justificar” o “explicar” esa desigualdad.

Considero que aunque necesarias, ambas posturas resultan insuficientes para la comprensión y, por tanto, la acción educativa sobre una temática difusa y sobre la que existe mucho escrito, pero poco acuerdo “didáctico” sobre cómo debe de abordarse. En ese sentido, afirmo que la acción socioeducativa, campo propio de actuación de los profesionales de la educación social, configura un contexto propicio para el desarrollo de actuaciones interesantes para la consecución de tal fin.

La comprensión del racismo es una cuestión de difícil comprensión puesto que, las definiciones existentes tienden a centrar su atención en la punta de un “iceberg muy visible”, obviando la enorme masa de hielo que queda oculta bajo las aguas (del Olmo, 2009). Por ello, y de acuerdo con del Olmo, una definición adecuada de “racismo” se concretaría en:

(...) una actitud social que legitima una distribución injusta y desequilibrada del poder, de los privilegios, de las tierras y de los bienes materiales favoreciendo a un grupo sobre los demás, y responsabilizando de su desigual reparto a los grupos desposeídos, sobre la base de sus diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales, y aún más, haciendo de dichas diferencias una condición prácticamente irrenunciable e incluso hereditaria (del Olmo, 1997: 196).

Desde este punto de vista, el fenómeno del racismo podría ser entendido como un “negocio de las diferencias”, cuyo principal argumento descansa en legitimar desigualdades culpabilizando de dichas situaciones, no a quien acumula privilegios, sino a quien se ve despojado de los mismos (del Olmo, 2009), generando exclusión y una negación al derecho de participación en la sociedad.

En tanto que puede ser entendida como un derecho de la ciudadanía, la educación social, es una profesión de carácter pedagógico que se mueve entre la generación de nuevos contextos y acciones mediadoras y formativas, que propician la incorporación de los sujetos de la educación en nuevas redes de participación social (ASEDES, 2006). Por tanto, a tenor de lo expuesto anteriormente, considero que la educación social habrá de ser entendida como una práctica antirracista.

2.- Abordando los privilegios de la sociedad mayoritaria: la critical race theory como marco de análisis para el trabajo de los profesionales de la educación social en su relación con las escuelas.

continuando con el hilo de argumentación desarrollado en el epígrafe anterior, la ciudadanía otorga una identidad como miembro de un grupo, así como valores y derechos de participación político-social (Knight y Harnisch, 2006). Siendo esto así, resulta necesario preguntarse por qué determinadas personas no acceden en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad a los “bienes comunes” y por qué existe una brecha social más que evidente que “dualiza” y “segmenta” a la población de nuestras sociedades. Según Henri Giroux (2005), una de las primeras respuestas a esta cuestión se puede encontrar en la construcción misma del concepto de “ciudadanía”. Dicho concepto, según este autor, aun cuando se ha generado en torno a valores que promueven el bien común, no ha sido capaz de eliminar procesos que reproducen discriminaciones o exclusiones basadas en argumentaciones que tienen que ver con la clase social, el género o las cuestiones de índole étnica y/o racial.

Lisa Delpit estableciendo un paralelismo entre estos procesos de tipo social y las relaciones de poder que se establecen en los procesos educativos, aporta un concepto clave que ha categorizado como “cultura del poder”. La autora expone cinco afirmaciones que ayudan a entender la configuración de esos procesos (Delpit, 2006: 24):

1. **Las cuestiones de poder están representadas en las aulas (y, por tanto, en la sociedad).** Estos argumentos tendrían que ver con el poder que ostenta el profesorado sobre el alumnado o, mucho más concretamente, con los argumentos que extienden la visión del mundo de la sociedad mayoritaria sobre otras visiones del mismo presentes en la sociedad.
2. **Existen reglas o códigos para participar en el poder.** En ese sentido, hay formas de participación social que determinan cuáles son las reglas del juego que determinan a su vez la participación en los escenarios de nuestra sociedad.
3. **Las reglas de la “cultura del poder” son el reflejo de las reglas de la cultura de aquellas personas que tienen el poder.** La participación en determinados ámbitos o espacios sociales, implica la reproducción de la cultura de aquellas personas que ostentan el poder.
4. **El hecho de mostrar esas normas “no visibles” en los espacios públicos, hace más fácil la adquisición de poder.** Este principio se

construye como “una trampa” en el desarrollo de la acción social, en tanto que todo el mundo no podrá acceder al ejercicio de “ese poder” en igualdad de condiciones.

6. **Aquellas personas con mayores privilegios son, a menudo, poco conocedoras de su existencia.** Los privilegios de la sociedad mayoritaria pasan desapercibidos para quien los ostenta y aun con las mejores intenciones, numerosas acciones tienden a perpetuar el “status quo” que existe a nivel social, cultural, económico y político.

Parece evidente que si nos referimos al binomio “educación” y “racismo”, el trabajo de Delpit sirve para ejemplificar que existen jerarquías que determinan la posición que se ocupa dentro de la sociedad y, del mismo modo, el lugar que se ocupa en la escuela. Otro interrogante radicaría en explicar cómo funcionan esas jerarquías en las aulas. A este respecto, son muchas las explicaciones que hablan del capital cultural o del origen social y cultural de las familias que por sí solas no son capaces de explicar, por ejemplo, las altas tasas de abandono escolar, emplazamiento en programas de educación especial y/o compensatoria o la escasa presencia de “alumnado minoritario” en programas de excelencia. La investigación sobre la temática parece demostrar que estas paradojas existen no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes (Gillborn, 2008; Leonardo y Grubb, 2014; Carrasco y Beremenyi, 2015).

Otra de las posibles interpretaciones de estos procesos viene delimitada por la relación que se estableció entre la CRT y el ámbito educativo. Resumidamente, se puede decir que son dos las posturas que ayudan a comprender los valores de esta corriente de pensamiento (Delgado y Stefancic, 2012):

- El racismo es algo normal en la sociedad y es la experiencia cotidiana común de las poblaciones minorizadas.
- Dicho “sistema” está construido sobre propósitos que generan “beneficios”, ya sean psíquicos o materiales, para el grupo dominante.

Dixson y Rousseau (2006) identifican una serie de ideas que ayudan a completar los principios anteriores en tanto que engloban y contextualizan mucho mejor la postura a la que me refería anteriormente. Así, la CRT, identifica el racismo como una situación perversa, corriente en nuestras sociedades. De este modo, esta corriente de pensamiento cuestiona el escaso historicismo con el que se han analizado las relaciones entre grupos e insiste en el necesario análisis histórico-contextual de dichas relaciones.

Por tanto, la CRT cuestiona las formas dominantes de objetividad, neutralidad y meritocracia configuradas a nivel social e insiste en el reconocimiento de la perspectiva de los grupos minorizados en el análisis de la

sociedad. En ese sentido, se trata de una teoría interdisciplinar (y transnacional) que trabaja sobre la erradicación de la opresión racial como parte de un objetivo mayor de lucha contra todas las formas de opresión y/o discriminación. Es decir, se trata de una teoría “interseccional”.

La CRT no tardó en cruzar su camino con el ámbito educativo, principalmente en estudios sobre el currículum o la escolarización obligatoria. Se puede decir que el primer artículo que conjugó ambas realidades, fue publicado por la profesora Gloria Ladson-Billings y William F. Tate IV en el año 1994. Ambos autores determinaron que, aunque existe un amplio estudio de las cuestiones raciales en numerosos ámbitos de la literatura científica en ciencias sociales, todavía hoy, se trata de una cuestión que no ha sido correctamente “teorizada”, quedando eclipsada y/o absorbida por el estudio de las cuestiones que tienen que ver con el género y la clase social (Ladson Billings y Tate, 2006). Por tanto, se constituye como un factor a tener en cuenta para estudiar los procesos de desigualdad escolar que, por si solas, las orientaciones de clase y género, no han sido capaces de explicar.

3.- “Comprendiendo palabras que hieren” o cómo el “storytelling” ayuda a desenmascarar la desigualdad de ciertos argumentos

las autoras y autores estadounidenses que se desarrollaron la CRT construyeron sobre la base de las experiencias del día a día de los grupos minorizados, una metodología de exposición basada en el desarrollo de historias para generar una mayor comprensión sobre cómo las personas entienden el concepto “raza”. Esa forma de narrar la vida y las reflexiones de las personas que se encuentran en los márgenes de la sociedad adquirió el nombre de “storytelling”.

Una de las premisas fundamentales de esta forma de exposición consiste en entender que gran parte de las personas que componen la mayoría, no pueden alcanzar una comprensión concreta sobre qué significa ser minoría (Delgado y Stefancic, 2012) y, mucho más concretamente, desconocen que haya un mundo que esté ampliamente “racializado” según su propias opiniones y visiones del mundo (Gillborn, 2006). Las personas con orígenes raciales y/o étnicos diferentes a la mayoría, en ese sentido, han experimentado el mundo de forma diferente. Cada persona posee un universo normativo del que le es muy difícil salir (Delgado y Stefancic, 2012).

Ante esta panorámica, la narración de historias puede ayudar a comprender cómo es la vida de otras personas o grupos e invitar al interlocutor a un nuevo mundo que, evidentemente, puede no resultarle familiar. Es ahí donde esta metodología adquiere especial importancia dado

que puede servir como una poderosa función adicional para las minorías ya que, las víctimas de discriminación por motivos raciales, no suelen compartir con otras personas sus sentimientos sobre dichas agresiones.

La narrativa, dentro de la acción socioeducativa, se constituye como un instrumento valioso para acompañar individualmente a la víctima y mostrar que existen otras personas que viven situaciones parecidas. Igualmente, de cara al trabajo compartido con otros agentes educativos implicados en la escuela, la narrativa puede servir para alcanzar dos objetivos específicos (Delgado y Stefancic, 2012):

1. Las narraciones ayudan a nombrar un tipo de discriminación en concreto. Una vez reconocida, el hecho de hablar sobre ella según los parámetros de una historia, puede servir, al mismo tiempo, para combatirla. El concepto “raza” no es biológico y objetivo, sino que está construido socialmente. Por tanto, el racismo y los prejuicios pueden ser deconstruidos y combatidos, dado que se trata de categorías que son, en definitiva y aunque suene políticamente incorrecto, construidas desde nuestra experiencia personal como vía para no perder nuestros privilegios como mayoría
2. Las narraciones también sirven para reducir la alienación de los miembros de la sociedad mayoritaria en tanto que ofrecen una oportunidad para conocer realidades alejadas y sobre las que existe un conocimiento parcial y ampliamente sesgado.

Me gustaría ejemplificar todas estas cuestiones a las que me refería anteriormente, a través de un suceso al que me tuve que enfrentar hace unos años en mi labor como educador social en programas de intervención comunitaria y acompañamiento a la escolaridad:

Noah tiene 14 años. Vive en una ciudad costera del levante español. Si me paro a pensarlo, siempre ha sido una chica alegre y feliz, por eso me sorprendió tanto aquella lágrima en su ojo izquierdo cuando celebrábamos el Día del Libro. Noah dice que es una chica de barrio. Piensa que aunque mucha gente pueda afirmar que el suyo no es de los mejores para residir, ella se encuentra bien y siente que siempre hay gente que se preocupa por ella a su alrededor. Eso sí... se queja un poco del trasiego que hay en su escalera a todas horas. De esas personas con ojeras y con poco peso que casi todos los días van al piso de arriba de su bloque y, en cinco minutos, se van. Hay veces que por las tardes se ocupa de bajar al parque a su hermana pequeña. No le gusta cruzarse con esas personas en el rellano y siempre agarra fuerte a su hermanita y baja corriendo las escaleras. Me costó un poco conectar con Noah. Fue un proceso largo y costoso pero, poco a poco, fuimos comprendiéndonos mutuamente y

construyendo un vínculo sólido, estable y perdurable en el tiempo. Se me olvidaba... Noah es la segunda hija de un matrimonio con tres niños (tiene un hermano mayor y una hermana pequeña). De padre gitano y madre angoleña, Noah, nunca ha sentido rechazo (o pensaba que nunca lo había recibido) hasta que aquel día decidió poner por escrito en un cuento aquello que tanto le hacía sufrir y que le hacía daño y que nunca había contado a nadie.

Por razones de espacio no reproduciré el texto de Noah pero sí lo ubicaré en una actividad concreta e intentaré transmitir las ideas sobre las que reflexionaba Noah en su cuento. Como decía anteriormente, Noah escribió un cuento para el Día del Libro. Para celebrar ese día decidimos realizar un concurso literario de textos narrativos breves: se podía escribir un cuento, un micro relato e incluso poesías. Todo quedaba a elección de las y los participantes. Noah contribuyó con un texto que se titulaba “La Yegua Negra”.

En ese texto, Noah contaba la historia de una niña que nunca había sentido rechazo y/o discriminación alguna, hasta que un día en el instituto un chico se sentó delante de ella y la llamó “Yegua Negra”. Yegua por sus grandes dientes y negra, por su color de piel. A partir de ese momento toda la clase se refería a esa chica según ese apodo y, aunque la chica lo había comunicado al profesorado, nadie hacía nada. Al final, la cosa se solucionaba a través de la mediación de una tercera persona que conseguía cambiar la perspectiva del chico que primeramente había “categorizado” a esa niña según el apodo y que, de alguna manera, enmendaba su error reconociendo sus fallos y pidiendo perdón delante de la clase a la protagonista de la historia. Tengo que reconocer que a medida que avanzaba en la lectura del cuento, actuando como jurado, durante la deliberación de nuestro pequeño certamen literario, sentí cierto dolor por la niña protagonista. Por unanimidad, el relato Noah consiguió el primer premio de su categoría y, durante la entrega de premios, con una pequeña lágrima asomando por su ojo izquierdo, mi querida Noah simplemente dijo: “Es autobiográfico. Sufrir no es necesario”.

Todas las personas que estábamos presentes durante el acto, equipo de educadores y participantes en el concurso reconocimos que, efectivamente, “sufrir no es necesario”. Noah estaba inquieta mientras comentábamos su cuento. Precipitadamente y con cierta rabia salió del aula y acudió “a mi despacho”, que no es otro lugar que las escaleras de acceso a la primera planta del centro donde realizamos las actividades del programa y que utilizo cuando hay algo que los chicos y chicas quieren

contarme pero prefieren que no sea en grupo, por mucha confianza que exista en el mismo.

Sentados “en mi despacho” y con las lágrimas aumentando a medida que hablábamos Noah me decía que si sufrir no es necesario porque tenía que sentirse de esa manera. Ella era la chica a la que llamaban “yegua negra”. Había acudido a su tutora en busca de ayuda. Noah le había contado que la discriminaban por ser negra y su tutora le había dicho que relativizara las cosas, que seguramente no era para tanto. En el instituto no pasaban esas cosas, ya que, según ella, todos eran iguales. Enseguida comprendí que, según el relato, mi papel era claro. Yo mismo tenía que ser esa persona que actuara y ayudara a Noah.

Mi primer pensamiento sobre qué hacer ante esta situación, siendo el día que era y habiendo nacido en La Mancha, fue claro: debía ataviarme con mi capa y armadura, montar mi corcel flaco y dirigirme, sin más compañía que mis propios pensamientos, a “luchar contra gigantes”. Esos mismos pensamientos actuaron como Sancho y, pasado el mal trago de la indignidad sufrida por Noah y reflexionando sobre qué hacer, me dijeron: “La razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece”. Efectivamente, si quería actuar sobre esta cuestión con efectividad y sin cerrarme puertas, puesto que hablar de racismo hoy en día dentro de un centro educativo es un tema políticamente incorrecto, teniendo en cuenta la cantidad de “atenciones a la diversidad” y “educaciones inclusivas” de las que hacen gala nuestros centros, tenía que buscar otra estrategia más adecuada y que acudiera a la raíz del problema.

A partir de ahí, pensé en cómo la narrativa expuesta por Noah había calado en las personas que la habían escuchado, cómo había sido capaz de llegar al corazón de aquellas personas que jamás habían tenido que pasar por esa situación y en cómo había generado silencios y caras de estupor y rechazo ante tales situaciones durante la celebración del certamen literario. Como no quería que “la sinrazón” del sufrimiento de Noah, “nublara la razón de mis argumentos” y ya que la relación con la tutora y el centro educativo en cuestión era muy buena, pensé que la mejor opción era acudir al instituto con el cuento y trabajarlo con la tutora para buscar una solución concreta.

Las fases iniciales de ese encuentro fueron hacia donde pensaba que irían. Noah estaba mejorando muchísimo académicamente pero últimamente estaba un poco triste en clase. Pregunté sobre cómo era la relación de nuestra protagonista con sus compañeros y desde el principio la tutora fue muy clara: “Es buena pero Noah, es muy susceptible

y tiene que aceptar que es negra”. Me llamó la atención el poco peso de esa afirmación puesto que la tutora continuaba una y otra vez volviendo a lo mismo: “Es que es cosa suya y tiene que integrarse y aceptarse como lo que es. Aquí no hay problemas de racismo. La diversidad es lo que define a mi grupo. Hay gitanos, marroquíes, latinos y españoles. Tiene que aceptarse y no quejarse tanto”. A medida que íbamos hablando, nuevas preguntas iban surgiendo en mi cabeza: ¿Acaso los gitanos no son españoles?, ¿no es la diversidad una característica propia de la especie humana que no debe ser equiparada a la presencia de muchos grupos en un mismo aula? Y, por último la más importante: ¿no estamos culpando a la víctima de todo este proceso que no es sino otra que la propia Noah?

Llegados a este punto, “narré” los acontecimientos sucedidos durante el Día del Libro a la tutora y leímos juntos el cuento con el que había participado Noah. Sufrir no es necesario cuando entendemos y contextualizamos adecuadamente aquellas palabras que duelen y hieren. La primera reacción fue de incredulidad: “No me ha dicho que fuera tan grave. Sólo pensaba que se quejaba por tonterías de críos”. La explicación fue clara: las víctimas de este tipo de discriminaciones no suelen referirse a ellas en su totalidad o, por el contrario, no suelen referirse a ellas. “Aprenden” a convivir con este tipo de hechos “como algo normal”. Se lucha contra el “iceberg” dejando a un lado toda la masa de hielo que existe debajo de las aguas, que es lo que legitima la aparición de prejuicios y de discursos basados en el odio.

La segunda reacción de la profesora fue de reconocimiento: “Jamás habría pensado que Noah, sintiera eso. Es realmente injusto”. La sociedad mayoritaria jamás pensaría en la existencia de una sociedad basada en sus intereses y posicionamientos definidos como “la normalidad” (Gillborn, 2006). Como nunca hemos tenido que hacer frente a situaciones parecidas, nos cuesta pensar que existan. Como nunca las hemos padecido, evidentemente, para nosotros y nosotras, no existen. Culpamos a las víctimas de su propio sufrimiento, apelando a su falta de perspectiva o extravagancia: “¿Cómo puede pensar eso si aquí todos somos iguales?”.

La última reacción fue la del compromiso y acción: “Voy a volver a hablar con ella. Le pediré perdón y lo trabajaré con la clase. Estaré pendiente de este tipo de comentarios e informaré al resto de profesores de lo que ha pasado para que también sepan cómo actuar si escuchan algo parecido. Si no te importa utilizaré el cuento de Noah... Por últi-

mo, una duda... ¿cuál es el próximo paso a seguir para trabajar esta cuestión?”

En las siguientes semanas, Noah me contaba en mi despacho que, aunque seguía sufriendo de vez en cuando, algo había cambiado en su clase. Les hacían pensar sobre la existencia de muchos mundos, dentro de un mundo mucho más general y normativo. No supo cuál fue mi papel en todo ello. No supo del trabajo conjunto con su tutora para construir un pequeño proyecto que ayudara a comprender el racismo de otra manera en su grupo clase. Tampoco supo de los esfuerzos de su tutora para extender esta visión hacia otros profesores. Un día, simplemente dijo: “Profe, es que ahora siento que creen en mí, justo como tú siempre has creído en mí” y es que Noah, lo tenía claro desde un principio: “Sufrir nunca es necesario”.

Derrick Bell (1992), uno de los fundadores de la CRT, afirmaba a principios de los años noventa del pasado siglo que existe algo hermoso en el ejercicio de la abogacía, cuando crees firmemente en el sentimiento de que puedes convencer a personas razonables de que tú punto de vista es el correcto. Creo firmemente que existe un paralelismo entre el ejercicio de la abogacía (entendido según Bell) y el de la educación social que promueve la búsqueda de la equidad y justicia social, a través de la comunicación con otras personas. La sensibilización (y, mucho más concretamente, el modo en que conseguimos “influir sobre los demás”) es uno de los puntos clave que define la acción socioeducativa en tanto que, como profesionales de la educación social, nos movemos en terrenos pantanosos en los que, irremediablemente, tenemos que desarrollar acciones de mediación que faciliten la comunicación y la comprensión de determinadas situaciones entre agentes e individuos cuyas perspectivas, a menudo, parecen encontradas y/o alejadas.

Igualmente, siguiendo de nuevo a Bell (1992), creo firmemente que como herramienta para desarrollar esos procesos, el hecho de contar las experiencias personales y las historias de la gente que se encuentra en los márgenes de la vida social, ilustra cómo el racismo continúa ejerciendo un papel importante en la estructuración de nuestra sociedad, en su relación con otras formas de opresión.

Esta cuestión se constituye como una de las principales implicaciones metodológicas de la CRT en cualquier ámbito de acción social, dado que según este planteamiento la comprensión de fenómenos que tienen que ver con el racismo, son mucho mejor aprehendidos y “reconocidos” a través del uso de historias, parábolas o mecanismos de exposición de la experiencia

personal de aquellas personas que las sufren, más que a través de grandes análisis estadísticos (Rosiek y Kinslow, 2016).

Los investigadores y profesionales de la educación que operan bajo este marco de orientación metodológica, frecuentemente presentan dichas historias como una fuente de autoridad reconocida para la producción de conocimiento valioso sobre la temática en cuestión. En tanto que la experiencia es en sí misma “real”, se convierte en un elemento de análisis y comprensión significativo, ética y moralmente hablando (Rosiek y Kinslow, 2016) y, al mismo tiempo, como una herramienta y/o estrategia de acción que ayuda desenmascarar y exponer el funcionamiento de la opresión en sus más variadas manifestaciones, incluso aquellas que pasan desapercibidas a los ojos de la mayoría (Ladson – Billings, 1998).

El propósito del “storytelling” en su aplicación al ámbito de la actuación socioeducativa no radicaría en el simple hecho de compartir historias sobre temas sensibles, sino más bien en que el hecho de “configurar” y “desarrollar” esas historias (ya sean reales o inventadas) sirve para abordar y transformar aquellas premisas contradictorias sobre las que descansa un orden social injusto que realmente reproduce condiciones opresivas para un conjunto importante de individuos y comunidades, tanto a nivel social, político, económico y cultural (Rosiek y Kinslow, 2016).

La historia de Noah conjuga tanto elementos reales, como ficticios. Con esta narrativa, he querido ejemplificar cómo un profesional de la educación social puede utilizar el “storytelling” en su práctica educativa cotidiana. Noah existe (evidentemente no es su nombre real) y todo lo expuesto en la narración responde a hechos en los que he participado durante mi experiencia tanto como profesional, como investigador. Utilizo la historia de Noah (y otras muchas más que he ido generando y gestando a lo largo de mi experiencia profesional) como una estrategia de sensibilización y acercamiento para con el profesorado con el que trabajo conjuntamente en mí día a día. Resulta especialmente útil para abordar situaciones parecidas a las que vivió Noah (que no se visibilizan, pero están presentes de una manera u otra en todos nuestros centros educativos), cuya valía no está en la veracidad de los hechos (construida sobre una base sólida de experiencias en el campo de la acción socioeducativa con infancia y adolescencia, así como de la puesta en marcha de técnicas etnográficas de investigación cualitativa en diversos proyectos de investigación), sino en cómo la historia de esta chica ayuda a comprender de manera más cercana cómo funciona el racismo y cuál ha de ser la comprensión que se debe de fomentar sobre dicho fenómeno para elaborar proyectos de actuación que ayuden fomentar una sociedad mucho más justa e igualitaria.

4.- Consideraciones para el debate

finalmente, como conclusión de esta comunicación, me gustaría lanzar una serie de cuestiones para favorecer el debate, que están relacionadas con los argumentos que han ido centrando el eje de análisis de la misma. Para ello, agruparé los argumentos expuestos en tres grandes afirmaciones y/o conclusiones. Serían las siguientes:

1. EXISTE UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL RACISMO POCO ACERTADA.

La metáfora del racismo como un iceberg resulta especialmente importante para la comprensión de dicho fenómeno. Como decía anteriormente, el racismo es una cuestión “endémica” en la estructura de nuestras sociedades y como tal, es necesario ubicar correctamente su definición para poder actuar sobre sus causas y consecuencias.

2. PROBLEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DIVERSIDAD.

Desde mediados de los años ochenta del pasado siglo, nuestra legislación educativa ha ido introduciendo progresivamente un concepto que ha calado hondo en el desarrollo de la práctica educativa y la investigación educativa. Me refiero al concepto de “atención a la diversidad”. Que nace como una vía para generar “igualdad de oportunidades” o “educar sin exclusiones” pero cuya conceptualización no puede escapar a generar aquello que, justamente, pretende “compensar”.

Resulta recurrente reflexionar sobre que, bajo este epíteto – “atención a la diversidad”, la acción educativa se centra en la actuación sobre “los diferentes” (cabría preguntarse, diferentes, ¿según quién o en base a qué?) y, al mismo tiempo, esa propuesta educativa tiende a delimitarse sobre las dificultades, hándicaps o déficits (alumnas y alumnos gitanos, inmigrantes, con diversidad funcional, que provienen de medios social desfavorecido...). La idea que actualmente se tiene de diversidad está asociada a la que la maestra de Noah mostraba en la narración descrita en párrafos anteriores. La diversidad como presencia de numerosos grupos en un aula, cuya respuesta educativa radicaría en una educación para ese tipo de grupos.

Entiendo que debemos problematizar el concepto “diversidad” en el ámbito educativo a través de un enfoque intercultural. Esto es, como una metáfora de la diversidad (Guía INTER, 2008), puesto que todos y todas somos, de alguna forma, “diversos y diversas”. Las categorizaciones *a priori* “esencializan” al alumnado y condicionan su trayectoria educativa. Este enfoque ayuda a desmitificar la educación intercultural, como una educación para grupos determinados o como una “folklorización” de las diferencias, en tanto que permite “(...) pensar la diversidad y, por ende, la complejidad

de las situaciones escolares en relación con la diversidad cultural de los estudiantes y sus familias” (Aguado y Ballesteros, 2015: 100).

3. LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO DERECHO DE LA CIUDADANÍA ES UN PRÁCTICA ANTIRRACISTA.

Concluyo con una idea que aportaba al comienzo de esta comunicación y que creo que es necesario volver a remarcar. La educación social, como derecho de la ciudadanía, es una práctica antirracista. Al tratarse de una profesión que pretende fomentar la equidad y justicia social a través de diversas acciones y actuaciones, debe tener muy presente el funcionamiento de los mecanismos ocultos que generan opresión, utilizando herramientas y estrategias que faciliten su comprensión (storytelling).

Bibliografía

Aguado Odina, M.T. y Ballesteros Gil, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. En Escarbajal Frutos, A. (ed.) (2015). Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. (pags. 99 – 112). Madrid: Narcea.

ASEDES (2006). Documentos profesionalizadores. Barcelona: Asociación Estatal de Educadores Sociales.

Bell, D.A. (1992). Faces at the bottom of the well: the permanence of racism. Nueva York: Basic Books.

Carrasco, S. y Beremenyi, B. A. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. Formerly European Journal of Intercultural Education. 26 (2). 153 – 164.

del Olmo, M. (1997). Una introducción al análisis del racismo: el contexto español como caso de estudio. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares. 2 (2). 187-203.

del Olmo, M. (2009). El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las “ventajas” del racismo. En Aguado, M. T. y del Olmo, M. (coord.) (2009). Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas. (pags. 143-158). Madrid: Editorial Ramón Areces.

Delgado, R. y Stefancic, J. (2012). Critical Race Theory. An introduction. New York: New York University Press.

Delpit, L. (2006). Other’s people children. Cultural Conflict in the classroom. New York: The New Press.

Dixson, A. y Rousseau, C.K. (2006). Introduction. En Dixson, A. y Rousseau, C.K. (eds.) (2006). Critical Race Theory in education. All God’s children got a song. (pags. 1 – 11). New York: Routledge.

Gillborn, D. (2006). Public interest and the interest of white people are not the same: Assessment, educational policy and racism. En Ladson-billings, G. y Tate IV, W.F. (eds.) (2006). *Education Research in the public interest*. (pags. 173 – 198). New York: Teachers College, Columbia University.

Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. Londres y Nuevo York: Routledge.

Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.

GRUPO INTER. (2008). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Knight, K. y Harnsich, J. (2006). Contemporary Discourses of citizenship. *Review of Educational Research*. 76 (4). 653-690.

Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 11(1). 7-24.

Ladson-Billings, G. y Tate IV, W.F. (2006). Toward a Critical Race Theory in education. En Dixson, A. y Rousseau, C.K. (eds.) (2006). *Critical Race Theory in education. All God's children got a song*. (pags. 11 - 30). New York: Routledge.

Leonardo, Z. y Grubb, W. N. (2014). *Education and Racism. A primer on issues and dilemas*. Nueva York: Routledge.

Rosiek, J y Kinslow, K. (2016). *Resegregation as curriculum. The meaning of the New Racial Segregation in U.S. Public schools*. Nueva York: Routledge.

EL USO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA ACTIVIDADES DE OCIO INFANTO-JUVENILES FUERA DEL PERÍODO ACADÉMICO.

Arantzazu Mosquera

Educadora Social

Palabras clave: Ocio y tiempo libre, escuela y ocio, Educador\|a social, ocio infanto-juvenil.
Key words: Leisure and free time, school and leisure, Social educator, child and adolescent leisure.

Introducción:

El tiempo libre, como espacio de ocio adquiere en la actualidad una gran relevancia dentro de las naciones desarrolladas, debido a su directa influencia en el bienestar y crecimiento personal y social de sus ciudadanos.

Niñ@s y jóvenes que están cambiando sus hábitos de ocio han sido siempre los principales protagonistas, por lo que la escuela aparece como un escenario de singular interés, donde el ocio es un factor esencial en la educación integral de l@s menores. La intervención, el perfil y las funciones en el centro educativo de los educadores sociales constituyen factores de incidencia directa en la mejora del ocio y tiempo libre de l@s menores.

El ocio puede ser un tiempo formativo y para ello la persona a de ser educada desde la infancia.

La escuela, como centro educativo, se convierte en uno de los escenarios por excelencia para conseguirlo.

L@s educadores sociales, dado su perfil y funciones, son los que tienen el reto de convertir el tiempo liberado de la infancia y adolescencia en un espacio de crecimiento personal y social. Por ello, se hace necesario contar con este tipo de profesionales en la elaboración, ejecución y evaluación de las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas desde las diversas instituciones sociales.

La educación del ocio es un campo profesional claramente vinculado a la educación social, siendo uno de los ambitos que se contempla en los estudios universitarios de la misma y así figura el la relación proporcionada en el Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005:137)

En la actualidad ya existen centros donde el ocio juvenil va más allá de las actividades extraescolares, proponiéndose alternativas para la conciliación de la vida laboral y familiar de los padres \ madres trabajadores fuera del período académico convencional. Aunque existen diversas propuestas en

toda Galicia, la mayoría de estas provienen de centros privado-concertados y no desde los servicios sociales y/o departamentos de juventud adscritos a los mismos.

Perspectiva actual del ocio y tiempo libre.

Aunque el ocio ha estado presente de muy diversas formas a lo largo de la historia de la humanidad, es en la actualidad cuando cobra una importancia decisiva. De hecho, hoy en día se le otorga un valor social y cultural de primera magnitud debido a que en las últimas décadas se han producido una serie de cambios sociales y educativos que han suscitado el interés en la materia.

Existen muchas interpretaciones sobre el término ocio, en gran medida debido a circunstancias históricas y socioculturales. Aunque constatando que el reparto del tiempo libre es desigual en función de la edad, el sexo y la clase social a la que pertenezca una persona, hay que admitir que su crecimiento es permanente.

La definición de ocio más repetida y más citada ha sido sin lugar a duda, la del sociólogo Jofre Dumazedier (1974) el cual, describe el ocio como “un conjunto de ocupaciones a las cuales el individuo puede entregarse libremente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su participación social voluntaria o su libre capacidad creadora, después de haber cumplido sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (p. 93). Más recientemente Trilla Berner (1991) escribe así: “El ocio consiste en una forma de utilizar el tiempo libre mediante una ocupación autotélica y autónomamente elegida y realizada cuyo desarrollo resulta satisfactorio o placentero al individuo. Quintana Cabanas, en la introducción que hace a la obra de Leif (1992) lo describe como “aquel tiempo libre en que cada cual personaliza una serie de actividades, practicándolas según sus necesidades, sus deseos, sus motivaciones, sus intenciones y decisiones, poniendo en juego todos los recursos, singulares y llegando así a la satisfacción y a la expansión personales y a una transformación de sí mismo y de las cosas”. Es lo que Leif llama el “tiempo para sí”.

Finalmente, el Diccionario de la Lengua Española (1992) ha mantenido para la palabra ocio cuatro acepciones. 1. Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad. 2. Tiempo libre de una persona. 3. Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio porque éstas se toman regularmente por descanso de otras tareas. 4. Obras de ingenio que uno forma en los ratos que le dejan libre sus principales ocupaciones. No es objetivo de este artículo detenerse en el análisis comparativo de los contenidos que el término ocio tiene en estas obras citadas.

Potencial educativo del ocio.

Es difícil encontrar algún experto que no relacione educación y ocio. Esta idea se ha visto reforzada por el reconocimiento de varios autores como Trilla en su obra la educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social (2003).

Aunque algunos sectores de la sociedad mantienen que en el ocio solamente pueden subyacer la mera diversión, la consideración educativa del ocio ya fue puesta en relieve por Weber (1969), uno de los pioneros en su estudio. Dicho autor ya plantea la conveniencia de enseñar a utilizar adecuadamente el ocio, convirtiéndolo en un espacio humanizador lleno de sentido.

Conocer las pautas de ocio de las generaciones más jóvenes resulta esencial a la hora de poder emprender con éxito las acciones educativas.

Con ese propósito se presentan los resultados de las investigaciones realizadas recientemente por el Instituto Nacional de Estadística, el cual expone que, disminuye la participación en actividades de vida social y diversión y crece el tiempo dedicado a la informática (redes sociales, búsqueda de información, juegos informáticos...). Casi el 30% de las personas realiza actividades relacionadas con las aficiones e informática (frente al 17,3% en 2003). Las actividades de vida social y diversión son realizadas por el 57% (el 64,4% en 2003).

La escuela, escenario de la educación del ocio infanto-juvenil.

Aunque tradicionalmente el centro educativo es un lugar de formación reglada, con un marco legislativo propio donde quedan claramente establecidos los fines que se le atribuyen, no es posible negarle protagonismo en el aprovechamiento positivo del ocio.

La participación de los menores en actividades fuera del período educativo ha permitido a muchas familias trabajadoras la posibilidad de tener a sus hijos en un entorno seguro a la vez que se divierten y conviven con otros menores, desarrollando su sociabilidad y potenciando el refuerzo de los conocimientos adquiridos durante el curso académico de una forma divertida y segura.

Ejemplos de educación del ocio infanto-juvenil en centros educativos de diversa titularidad.

Existen diversidad de ejemplos relativos al uso de los centros educativos como lugares para el ocio infanto-juvenil. De todos ellos nos centraremos en dos, uno de titularidad pública y otro de titularidad privada. Comenzaremos por el centro de carácter público, situado en Verín (Ourense) donde, desde

hace ya varios años, utilizan los centros de educación infantil para ejecutar la Ludoteca de verano destinada a menores con edades comprendidas entre los 3 y los 10 años. Estos disfrutan de actividades que abarcan desde juegos al aire libre, días temáticos integrados dentro de las festividades veraniegas de su entorno, informática y actividades de sensibilización en igualdad de género. Para la realización de estas actividades cuentan tanto con personal contratado, con personal voluntario y con el apoyo de otras instituciones existentes en la zona.

De otro lado tenemos un centro de titularidad privado como en el colegio salesianos, en la provincia de Ourense. Durante todo el año y en período de vacaciones celebran las mañanas de Semana Santa, Navidad y verano para todos los menores de la provincia que deseen participar en las mismas y que tengan edades comprendidas entre los 3 y los 14 años. La finalidad principal de sus actividades es la de promover la creatividad y el desarrollo de la infancia y la juventud, potenciar la capacidad de comunicación y favorecer la participación y el compromiso social, poniendo a las personal el centro de toda actividad.

De igual forma y desde hace ya 29 años, a través de su asociación juvenil Amencer, tienen el campamento urbano en la primera quincena de agosto para niños y jóvenes con edades entre los 8 y los 17 años.

A modo de síntesis final, recordemos que el ocio puede ser un tiempo formativo y para ello la persona debe ser educada desde la infancia. La escuela, como centro educativo, se convierte en uno de los escenarios por excelencia para conseguirlo debido a la gran cantidad de recursos materiales que aporta. Para ello, los educadores sociales son pieza clave a lo largo de todo el proceso de creación, ejecución y evaluación dedicadas a tal fin por su formación profesional y su sensibilidad en la materia.

Bibliografía utilizada:

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2006) Libro Blanco, Título de Grado en Pedagogía y Educación social, vols. 1 y 2. Madrid.

Batle i Bastardas, J. (2007) El tiempo libre infantil y juvenil. Revista la factoría. [Fecha de consulta:16 junio de 2016]

Cuenca Cabeza, M. (2004) Pedagogía del ocio. Modelos y propuestas. Bilbao: Universidad de Deusto.

Galán Carretero, D. (2008) Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. Pedagogía social. Revista Interuni-

versitaria. Monográfico educación social en la escuela, 15,57-71.

Salesianos, Fillas de María (2007) A proposta educativa dos oratorios e Centros Xuveniís Salesianos. Editorial CCS,15-16

Sarrate Capdevila, M. (2008) Ocio y tiempo libre en los centros educativos. Bordón 60

Trilla, J.; López, F. y Martín, M. (2003) La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona. Ariel educación.

Weber, E. (1969) El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico. Madrid, Editorial Nacional.

LA EDUCACIÓN SOCIAL: ALTERNATIVA ANTE LA PROBLEMÁTICA DEL ABSENTISMO

Nazaret Martínez Heredia

nazaretmh@ugr.es

Erika González García

erikag@ugr.es

RESUMEN: Debemos tener en cuenta que el absentismo es un gran problema educativo dentro de nuestras escuelas, cada vez más va constituyéndose como un verdadero reto al que tenemos que dar solución. Por ello la figura del educador social como tal debe potenciarse cada vez más dentro del equipo directivo de nuestras escuelas, para poder llevar a cabo una intervención socioeducativa mucho más integrada ante el desarrollo de esta problemática. La posible solución a este absentismo debe abarcarse desde diversos elementos socioeducativos, comunitarios y familiares. No podemos mirar para otro lado, debido a que si no lo abordamos y solucionamos a tiempo, éste desencadenará el abandono total del sistema educativo junto a graves problemas de exclusión social. La importancia del educador social radica en el fomento de la participación y aumento de la motivación de este colectivo en situación de riesgo en actividades socioeducativas junto a la elaboración de proyectos de intervención que intenten cambiar la percepción del educando ante la escuela. Para poder abordar el abandono escolar es necesario potenciar la formación de educadores sociales que pretendan desarrollar una educación más holística e integral, centrada en todas las dimensiones del alumno.

Introducción

la educación es un derecho obligatorio, por ello los profesionales de la educación cada vez más nos hemos preocupado del buen desarrollo de la misma desde puntos de vista ecdémicos y personales que permiten al educando a encontrar una autonomía personal, social y laboral al término de su etapa educativa junto con el desarrollo integral de la persona. La mayoría de los alumnos finaliza sus estudios básicos y deciden por un lado, entrar en contacto con el mundo laboral o continuar su formación hacia la obtención de una titulación pero ¿qué ocurre con aquellos alumnos que abandonan de manera prematura sus estudios?

El abandono escolar es un problema muy importante a tener en cuenta dentro de nuestra sociedad, ya que todos debemos tener acceso a las mismas oportunidades tanto personales como profesionales. Se extiende en todas las áreas pero se intensifica en aquellas que existe un mayor porcentaje de inmigrantes o familias desestructuradas con un nivel de ingresos insuficiente. Las numerosas faltas de asistencia inciden de manera negativa en el ritmo de aprendizaje del alumno apareciendo retrasos escolares, acabando en numerosas ocasiones con el abandono y fracaso escolar. En estos

casos, el absentismo escolar debe considerarse como un grave problema educativo.

Debemos considerar que el absentismo escolar es un proceso heterogéneo y complejo que entra en contacto con diversos factores educativos, familiares, sociales... por lo que realmente debemos conocer dicho proceso a fondo y ofrecer diversas soluciones eficaces desde la educación social. La educación es un derecho para todos debido a la igualdad de oportunidades, por lo tanto existe una problemática de fondo que hay que afrontar. Las ayudas sociales tanto económicas como profesionales deben estar al servicio de todos siendo partícipes de programas de intervención e intentar radicar dicho problema para la obtención de una educación de calidad a lo largo de los años. Para poder hacer frente a dicho proceso es necesario realizar una buena actuación analizando diversos factores de integración del entorno, situación familiar y escolar, responsabilidades conjuntas, necesidades y características del alumno...

Constantemente las administraciones públicas a través de programas, planes provinciales o autonómicos especifican líneas de prevención e intervención que se deben desempeñar dentro de nuestros centros educativos con el objetivo de asentar acciones paliativas. Los profesionales de la educación tenemos que reflexionar y asumir que las teorías pedagógicas, los procesos administrativos deben dirigirse a la solución de los problemas que surgen durante la tarea de educar, siendo críticos para mejorar y obtener una mayor igualdad de oportunidades dentro de nuestra aula.

Definición y tipos de absentismo

Es importante conocer la definición y los tipos de absentismo, así como las características de cada uno de ellos para saber cómo intervenir de forma distinta e individualizada.

En primer lugar, entendemos por fracaso escolar a aquellos alumnos que al finalizar su permanencia en la escuela no han obtenido la preparación educativa mínima y necesaria que les permita vivir de manera autónoma en la sociedad es decir, organizarse de forma independiente, encontrar un trabajo, comportarse de manera activa, tolerante, social... suponiendo la no obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria (Marchesi y Hernández, 2000). Las connotaciones que se relacionan con esta definición son negativas, ya que se trata de un proceso que puede provocar rechazo en el propio individuo sintiéndose que no se cubren todas sus expectativas interiorizando el éxito como una meta totalmente inalcanzable.

En segundo lugar, tenemos el abandono escolar temprano, éste hace re-

ferencia a aquellos alumnos que aun habiendo terminado la ESO, deciden no seguir completando su formación académica, ya sea por decisión propia, familiar o cultural, donde la formación académica no ocupa un papel relevante sintiéndose capaces de trabajar y ayudar económicamente a las familias.

Por último, el absentismo escolar supone una ruptura con la escolarización de forma parcial, la no asistencia a clase de manera injustificada aun estando matriculado (García Gracia, 2008). Es entendido como la usencia injustificada que se produce de manera reiterada del alumno al centro escolar, el comportamiento hacia el absentismo puede vincularse a un entorno social desfavorecido o favorecido, por lo tanto se debe estudiar la influencia del sistema escolar, la organización del sistema educativo puede ser un gran predictor dentro del problema (Lannegrand-Willems, Cosnefroy y Lecigne, 2012). Existen diferentes tipos de absentismo, estos son (García Gracia, 2008):

- Absentismo por trasgresión, puede definirse como un alejamiento de las exigencias de la escuela y el cuestionamiento por parte del alumnado de las normas escolares. No tiene porqué ser un absentismo reiterativo.
- Absentismo por rebelión, el educando rechaza las metas culturales de “éxito escolar” y a las instituciones formales donde se desempeñan dichas funciones educativas. Considera que estudiar no tiene valor intrínseco para él. Muestra un rechazo escolar profundo entre sus iguales y su familia. Es la forma más dura y marcada de absentismo.
- Absentismo por inhibición e indiferencia a la escuela, suele estar asociado a un bajo rendimiento académico junto a un fracaso pedagógico reiterado.

El absentismo escolar reiterado conlleva un abandono total de la enseñanza, favoreciendo desigualdades sociales, de desempleo y delincuencia, pasando a de un problema educativo a un problema social (Ribaya, 2004). Este mismo autor clasifica el absentismo basándose en los distintos tipos de familias que rodean a los menos. Nos habla de:

- Absentismo de origen familiar activo: los menores no van a la escuela ya que deben ayudar de manera laboral a sus familias, ya sea en sus negocios, cuidando a sus hermanos pequeños...
- Absentismo de origen familiar pasivo: la familia no le da importancia a la educación de sus hijos, ya que no existen valores que creen responsabilidad y disciplina ante los horarios escolares, las tareas educativas...
- Absentismo de origen familiar desarraigado: existe una falta de aten-

ción a los menores debido a que las familias están desestructuradas, existen malas relaciones de pareja, adicciones o enfermedades...

- Absentismo de origen familiar nómada: hablamos de familias que no tienen un lugar fijo de residencia (feriantes, itinerantes...) por lo tanto el menor no acude a clase durante largos periodos.

Debemos tener presente estas tipologías a la hora de intervenir de forma socioeducativa, ya que la diversificación del absentismo requiere que se trate de forma particular. No teniendo sólo en cuenta el comportamiento que posee el alumno frente a la institución escolar y su profesorado, sino también la parte interna del sujeto que decide que es lo mejor para él y la familia a la que pertenece.

Marco legal

El absentismo se trata de una grave preocupación que se tiene en cuenta en todos los marcos legales que conforman las recientes leyes educativas. Desde la reforma de la LOGSE (1990), donde la edad de enseñanza básica obligatoria se aumentó hasta los 16 años, se contempla que en el tramo de edad incluido en la ESO, es donde hay un aumento más incitado de absentismo. Esta problemática ha derivado en la creación de un protocolo obligatorio en todos los centros escolares privados, públicos y concertados.

La Junta de Andalucía, dentro de su Plan Integral de Prevención, Seguimiento y control del Absentismo Escolar (BOJA nº 235, de 5 de diciembre de 2003) propone en su Orden de 19 de septiembre de 2005 por la que se desarrolla aspectos del Plan de Absentismo Escolar (BOJA nº 202 de 17 de octubre de 2005) las siguientes pautas de actuación en caso de detección de Absentismo:

– PRIMER NIVEL DE INTERVENCIÓN

1. TUTOR/A:

- A. Registro de Faltas
- B. Información a los Padres

2. JEFE DE ESTUDIOS:

- A. Seguimiento y control del parte de faltas mensual de cada tutor/a
- B. Remisión del Anexo I tanto si hay absentismo como si no lo hay. Se adjuntará fotocopia de la carta enviada a los padres y la Ficha de Observación (Anexo II) si se estima oportuno. Se enviará a meses vencidos en los diez primeros días del mes siguiente

– SEGUNDO NIVEL DE INTERVENCIÓN

El segundo nivel de intervención se trata de Los Servicios Sociales actuando de la siguiente forma:

- 1º. Contacto del Educador Social con el centro (Jefe de Estudios o Tutor)

2º. Contacto con la familia en cuestión

3º. Remisión de información al centro en el plazo de un mes

4º. Seguimiento del caso:

A) Si se resuelve, se comunica al centro y se archiva el caso

B) Si NO se resuelve, se comunica al centro, se hace el seguimiento, el centro envía el Anexo III con acuse de recibo a la familia. Confirmado que la familia ha recibido la carta:

1. Se resuelve y se cierra el caso

2. NO se resuelve, se comunica al centro, se hace el seguimiento, el centro envía expediente a la Fiscalía de Menores (Anexo IV)

Debemos tener en cuenta que este protocolo de intervención carece de una fase de sensibilización previa a los distintos encargados de controlar el absentismo, al igual que se echa en falta cualquier tipo de acción hacia la prevención. Por lo tanto, reivindicamos la necesidad de educadores sociales dentro de nuestras escuelas en la Comunidad Autónoma de Andalucía para llevar a cabo una sensibilización, intervención y prevención realizando una acción conjunta entre profesorado, alumnado, familias y centro escolar.

García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja, y Sánchez Gelabert, (2013) exponen la necesidad de aumentar los niveles de formación de los jóvenes y reducir el fracaso y abandono escolar prematuro, debido a:

- La importancia de la formación inicial sólida para poder construir futuros aprendizajes y formaciones a lo largo de la vida.
- La celeridad de los cambios tanto productivos como económicos y las exigencias del mercado de trabajo suponen una fuerte adaptación a veces imprevisible.
- La competitividad existente que requiere una formación laboral más alta y cualificada.

Dimensiones del absentismo

Las dimensiones que conforman el absentismo son variadas, su condición social, familiar o educativa se entremezclan dentro de la figura del alumno absentista o en riesgo de serlo, para crear un entramado de circunstancias que complica su intervención. Existe una estrecha relación entre los buenos resultados y la procedencia social, principalmente su dependencia con el clima sociocultural en la familia y el entorno social (Giménez, 2005). Se crea la necesidad del trabajo interdisciplinar de los distintos agentes que conforman la realidad social del menor, prestando especial atención a los sectores más desfavorecidos. Es por ello que la figura de los educadores sociales cobra una vital importancia en cuanto al trabajo con menores en situación de riesgo de abandono escolar, ya que afrontan de manera glo-

bal las distintas dimensiones sociales, familiares y educativas que rodean al alumno. La familia, como hemos dicho anteriormente, juega un papel importante en la transmisión de una cultura basada en el aprendizaje y la escuela, favoreciendo o limitando el desarrollo personal y educativo.

Retomando a Giménez (2005) hay varios factores a destacar en relación al nivel familiar que afectan a la conducta del alumno, el hecho de ser una familia con un número elevado de hijos hace que el rendimiento escolar sea inversamente proporcional, es decir cuantos más hermanos menor rendimiento escolar. El nivel formativo de los padres y la importancia que éstos les dan a la formación académica influye directamente en la percepción del niño sobre sus posibilidades escolares. El hecho de que los padres transmitan un ambiente cultural ejerce una eficaz influencia en el proceso de desarrollo de la inteligencia, la personalidad y la socialización. Es importante que la familia este pendiente de la evolución escolar del niño, ayudándolo en aquello que encuentre dificultades y tutorizando (sin llegar a restar autonomía) los distintos horarios, materiales y actividades del niño.

En cuanto a la institución educativa, hay que tener en cuenta que es el lugar donde más tiempo pasa el menor y una fuente no sólo de conocimientos sino también de socialización y desarrollo personal. El profesorado debe estar preparado para impulsar el deseo de aprender, ligando su materia a la realidad que nos rodea, captando la atención de aquellos a los que educa. Es desde la escuela desde donde mayoritariamente se detecta el fracaso escolar, y como propuesta pueden contribuir a disminuirlo, quizás haciendo sus materiales más atractivos, mostrando expectativas positivas a todos sus alumnos, estén o no en riesgo de fracaso escolar, trabajando en grupo como profesorado, aumentando la implicación y fomentando la vocación, etc.

El alumno, según las bases de la Educación para la Diversidad, debe contar con una atención personalizada, los departamentos de orientación, con el pedagogo o psicólogo al frente, son fundamentales junto con el educador social para abordar a nivel familiar, aquellos casos detectados en la escuela que requieran una intervención. Una acción interdisciplinar para cada caso en particular, es lo que debe fomentar la Administración Educativa, así como las modificaciones necesarias para asegurarse que la educación llega a todos por igual, y que el alumno que se quede atrás no va a quedar desamparado.

Conclusiones

El absentismo escolar es un problema difícil del tratar y por tanto juega un papel importante una intervención temprana. Como en todo lo rela-

cionado con un cambio de actitud, los menores que están en riesgo de ser absentistas son más susceptibles de cambio, y normalmente suelen atender más positivamente a la orientación durante las primeras sesiones, que los ya absentistas. De todos modos, generalizar estos planteamientos presenta grandes dificultades ya que tratándose de intervención individual habría que hacer un seguimiento por alumno para detectar y evitar rasgos que conduzcan al absentismo y/o abandono escolar, y que esto empiece a edades cada vez más tempranas, para que el trabajo que se realice ante esta problemática surta efecto, hay que abogar por un cambio de actitud hacia la educación, no sólo por el alumnado implicado, sino también por esos sectores de la población a los que pertenecen, en su mayoría (no en su totalidad) en desventaja socioeconómica.

Como en cualquier trabajo de ámbito social es imprescindible la interconexión de las instituciones que conforman los servicios a la comunidad. En el caso del absentismo, es fundamental obtener líneas de intervención que vayan por el mismo camino, en pro de conseguir uno de los derechos fundamentales, el derecho a una educación igualitaria.

Es importante tener muy en cuenta para tratar esta problemática el papel de la escuela, donde en ocasiones el desempeño de los docentes no es suficiente para cumplir sus objetivos de orientación, detección e intervención temprana en problemas educativos. Las situaciones personales de los alumnos interfieren en su comportamiento y en cómo asimilan su educación. Por tanto, crece la necesidad de contar con otros profesionales que en conjunción con el cuerpo docente, se encarguen de atender e intervenir en esos problemas que en estos niños/as existen, y ser para el centro escolar, un recurso al cual acudir en caso de detectar una desigualdad social dentro de sus instalaciones, la figura del educador social dentro de nuestras escuelas es fundamental para erradicar y prevenir el absentismo escolar. La intervención junto a familias, profesores, alumnos y centro escolar debe ser prioritaria tanto para la Administración como nuestro centro.

Como conclusión final creemos que para tratar el absentismo, hay que considerar:

- En primer lugar se trata de un proceso complejo por los numerosos agentes que intervienen, y el amplio abanico de causas que llevan a ello.
- En segundo lugar, que hay que atender de forma interdisciplinar los ámbitos involucrados: el menor y su entorno familiar y social, la institución escolar y su profesorado, y la conciencia de las instituciones al servicio de la sociedad.

Referencias bibliográficas

García Gracia, M. (2008). La definición del Absentismo, sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva. *Universidad Autónoma de Barcelona*. Recuperado de <http://www.femp.es/files/566-168-archivo/MARIBEL%20GARCIA.%20La%20definici%C3%B3n%20del%20Absentismo,%20sus%20tipolog%C3%ADas,%20y%20factores%20causales.pdf>

García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria.

Giménez, P. (2005). Absentismo Escolar. Causas y soluciones al fracaso escolar. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/ABSENTISMO/ABSENTISMO%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20Y%20SOLUCIONES.pdf>

Junta de Andalucía. (2003) Anexos I, II y III: Absentismo escolar. Protocolo de intervención. Sevilla: BOJA N° 235.

Junta de Andalucía. (2003). Acuerdo de 25 de noviembre de 2003, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. Sevilla: BOJA N° 235.

Junta de Andalucía. (2009). Circular de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre el procedimiento a seguir en los casos de Educación en Casa. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/LEGISLACION/EDUCACION%20EN%20CASA/CIRCULAR%20EDUCACION%20EN%20CASA.pdf>

Lannegrand-Willems, L., Cosnefroy, O. y Lecigne, A. (2012). Prediction of various degrees of vocational secondary school absenteeism: Importance of the organization of the educational system. *School psychology international*, 33(3), 294-307.

Ley de 7/85 reguladora de las bases del régimen local, modificada por las Leyes 11/99 y 57/2003 de 16 de diciembre. (1985). Título XI sobre la competencia de vigilar el cumplimiento de la escolarización obligatoria. Madrid: BOE N° 80.

Ley 9/99 de Solidaridad en la Educación. (1999). Sevilla: BOJA N° 140.

Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor. (1996). Madrid: BOE N° 15.

Marchesi, A., Hernández, C. (2000). *El Fracaso Escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.

Ministerio de Educación. (2009). Informe Pisa 2009. OCDE Informe Español. Instituto de Educación. Recuperado de <http://www.slideshare.net/ogrigore1/20101207-pisa2009informeespanol>.

**V. ÁREAS EMERXENTES DE INTERVENCIÓN
SOCIOEDUCATIVA NA ESCOLA**

IGUALDADE COMO MOTOR EDUCATIVO DE CAMBIO/

Noelia Darriba García

noeliadarribagarcia@gmail.com

RESUMO: A idea desta comunicación é visibilizar o traballo educativo que como educadora social levo realizando desde hai tres cursos no IES Fraga do Eume de Pontedeume. A miña formación en igualdade e feminismos fixo que o obxectivo principal do programa fora mudando ata centrarse na promoción do bo trato entre as persoas e o compromiso social de tolerancia cero contra a violencia machista. Pártese da base que para estimular o desenvolvemento dunha conciencia crítica cara ao uso da violencia de xénero é imprescindible analizar as relacións interpersoais entre ambos sexos e os mecanismos que inflúen en dita construción. A idea de masculinidade e feminidade que teñen as persoas afecta ao establecemento das súas relacións. A falta de recoñecemento, anulación ou desprezo ás mulleres polo feito de ser dun sexo diferente constitúese na base do fenómeno da violencia de xénero. A forma de facelo foi buscando persoas aliadas e descubriendo que unha parte do profesorado está moi sensibilizado con esta realidade, todo isto confluía na necesidade de traballar en equipo e darlle un mesmo enfoque en lugar de accións illadas. Así comezouse un traballo en rede onde as familias tamén están tendo presenza ao longo do proxecto; considérase que elas son o primeiro e principal axente de socialización das persoas polo que o seu papel é fundamental na formación dunha mocidade con conciencia de igualdade de xénero. Este enlace coas familias conséguese con reunións de coordinación coa educadora familiar do concello de Cabanas, organismo que subvenciona este proxecto

Palabras chave: Educación Social, Centro de Secundaria, Igualdade.

Pasado:

Defínome, principalmente, como Educadora Social aínda que tamén teña formación académica en Psicopedagogía e Terapia Familiar Sistémica, ademais de formación específica en temas de igualdade, xénero e feminismos. En 2007 emprendo un proxecto laboral que se materializa na empresa AtalaiA Social da que son fundadora e administradora. Desde a data e ata a actualidade vimos deseñando, implementado e coordinando numerosos proxectos dentro de numerosos centros educativos das provincias da Coruña e Lugo.

Foi neste contexto cando hai catro anos, no curso académico 2013/2014, empecei a traballar no IES Fraga do Eume. Trátase dun traballo educativo que se divide en tres programas que se relacionan entre si pero teñen diferente grao de intervención:

- **vaixdiante:** intervención grupal focalizada na prevención e participación social.
- **+Convivencia-Violencia:** intervención individual focalizada nas dificultades socio-familiares que rodean á menor.

- **Soluciona:** intervención a nivel de centro focalizada a mellorar o clima e a convivencia a través dun grupo de mediación entre iguais.

Este programa existe grazas ao esforzo dos Concellos de Pontedeume e Cabanas que, ano tras ano, buscan financiamento para que este traballo teña continuidade.

Por motivación profesional e concienciación feminista, estes programas sempre se abordaron desde unha perspectiva de xénero. De feito, desde hai dous anos o equipo de mediación escolar, á parte de mediar entre conflitos do alumnado, vén realizando diferentes accións que axudan a visibilizar e sensibilizar sobre esta realidade; un exemplo diso son as accións que se veñen realizando para manifestar a tolerancia cero ante calquera tipo de violencia machista. No curso 2014/15 o 25 de novembro preparamos unha campaña que levaba por lema “*Camiñando cara ao Bo Trato*”, consistía nun stand onde o alumnado durante os dous recreos, do propio día, podían escribir accións de bo trato e a cambio entregábase un lazo lila elaborado polo propio grupo de mediación. Esta campaña foi apoiada polo servizo de panadería que elaborou uns doces así como pola maior parte do profesorado. No curso académico 2015/16 a campaña foron “*Notas pola igualdade*”, na que cada aula tiña que escribir *post it* a favor da igualdade; a esta campaña sumáronse as e os titores/as organizando a actividade con cada titoría.

Grazas á visibilización con este tipo de accións foise establecendo boa sintonía cunha parte do profesorado, tamén moi sensibilizada con esta realidade, que traballa desde unha perspectiva de xénero. Todo isto confluíu na necesidade de traballar en equipo de forma interdisciplinar e darlle un mesmo enfoque en lugar de accións illadas.

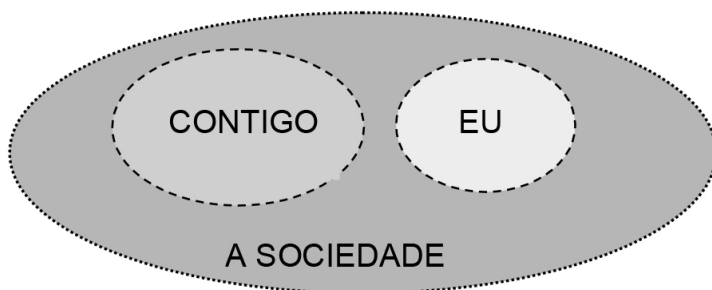
Presente:

A principios deste curso (2015-2016) establecéronse diferentes reunións entre representación do profesorado, Departamento de Orientación, Xefatura de Estudos e eu para artellar un plan de actuación para mellorar a igualdade no centro. Evidenciábanse moi ben os estereotipos de xénero entre o alumnado e preocupaba cómo se establecían as parellas atendendo a eses estereotipos. Por outra banda, toda persoa que non entraba dentro dos estereotipos non estaba tan cómoda no grupo-clase, é dicir, algo que se dá na maioría dos centros educativos.

Temos que entender que é responsabilidade de toda a sociedade promover un cambio neste sentido, revisando os conceptos estereotipados que serven de sustento á aprendizaxe e mantemento de ideas equivocadas de ser muller e home entre as persoas máis novas. É por isto, que esta problemática debe ser abordada principalmente polas institucións que máis peso

teñen na educación dos rapaces e rapazas dende unha perspectiva de xénero. Neste sentido, o ámbito escolar perfílase como un contexto privilexiado polas súas posibilidades de intervención.

A proposta que queremos tiña como eixo traballar en tres niveis: o persoal, o nivel relacional e o nivel social.



O que se pretendía é articular unha dinámica de análise e actuación que vaia desde o micro cara ao macro nun proceso bidireccional, de tal maneira que se entenda que os pequenos detalles e anécdotas son reflexo dunha estrutura ideolóxica que soporta e favorece a desigualdade por cuestión de xénero e feitos repugnantes como a violencia de xénero.

O punto álxido de motivación marcouno a presentación ao Concurso Concepción Arenal de Proxectos Educativos en Igualdade de Xénero, da Deputación da Coruña, ao que me comprometín sacar adiante co apoio do equipo directivo. Así tiveron lugar unha serie de reunións para a elaboración sobre papel do proxecto; destas xuntanzas iniciais saíu o grupo de persoal implicado que foi conformado por doce profesoras e profesores, conserxe (como parte da comunidade educativa), educadora familiar do Concello de Cabanas e o Departamento de Orientación (de onde colga o meu traballo), dando lugar a unha coordinación que asumín coa axuda de Anxos García, profesora de Lingua Galega. Tamén se escolleu o nome e as liñas de actuación que se articularían no proxecto.

Como grata sorpresa, o IES Fraga do Eume co seu *Proxecto Amazonas* foi o gañador na categoría de educación secundaria. O xurado, no seu ditame,

valorou positivamente a implicación do persoal do concello de Cabanas e a integración non só do alumnado senón de toda a comunidade educativa (profesorado e familias), pretendendo fomentar a igualdade de forma transversal con impacto no centro e a contorna.

Con ou sen premio o proxecto xa estaba en marcha pero a súa consecución foi unha forma de autoafirmarnos no traballo que se estaba a fiar no centro.

Principalmente o *Proxecto Amazonas* ten como piares básicos:

FORMAR	É necesario un traballo previo de achegamento ao tema mediante charlas e difusión de material informativo sobre aspectos básicos da teoría de xénero e o labor dos centros educativos na prevención da violencia e no traballo a favor da igualdade.
SENSIBILIZAR	Teñen que ver coa visibilidade e difusión de actitudes favorables á igualdade e coa repulsa explícita de actitudes sexistas.
REIVINDICAR	Neste apartado estarían todas aquelas accións que dean visibilidade á desigualdade estrutural entre sexos que existe na nosa sociedade, a prevención e o combate de todo tipo de violencia física, verbal ou psicolóxica e a proposta de actividades de empoderamento das vítimas do machismo.

Estes piares, que se interrelacionan constantemente, teñen como obxectivo levar a cabo a mellor intervención posible.

No pasado curso escolar 2015/16 estas foron as accións, a modo de exemplo, que se puxeron en marcha:

- **FORMAR**

A formación danos ferramentas que estimulan a observación e análise crítica do noso espazo social cotián, polo que esta fase se centra principalmente en programar charlas dirixidas ao alumnado por unha parte e ao profesorado e familias por outra, co obxecto de favorecer un espazo de reflexión e diálogo e estimular accións educativas coordinadas.

CO ALUMNADO: Durante o curso escolar fixéronse en total nove sesións por aula, tres en cada trimestre. Ao longo das sesións os rapaces e rapazas podían, por un lado, traballar as habilidades sociais e persoais básicas que lle permitan establecer relacións cada vez máis sas e seguras; e polo outro reflexionar e contrastar as súas actitudes e coñecementos arredor da construción do seu mundo afectivo-emocional. En canto ás habilidades sociais, partiuse do traballo sobre a autoimaxe e o autoconcepto, relacionándoo coa propia identidade sexual así como coa expresión da súa afectividade a través de habilidades como o recoñecemento e expresión de sentimentos e emocións. Ademais, afondouse no tema da educación afectiva falando dos cambios propios da idade e cos consecuentes sentimentos que estes provocan. Neste sentido a Educación Afectiva e Sexual constitúe un elemento crucial na educación integral de rapaces e rapazas porque, máis alá do coñecemento puramente biolóxico, aborda procesos como a construción da identidade de xénero ou as relacións afectivas nas interaccións humanas, entendendo a sexualidade como comunicación humana.

Máis detalladamente os contidos que se abordan por grupo e trimestre son:

GRUPO	CONTIDOS
1º e 2º da ESO	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade, puntos fortes e “en proceso” - O meu corpo: aceptación e inimizadas - Sensacións, sentimentos e outras cousas raras
	<p>Relacións sociais, como? Como cho digo? As mensaxes eu Expresión de sentimentos, afectividade e estilos de comunicación Empatía, que sentes?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Relacións igualitarias, como? - Educación afectivosexual
3º e 4º da ESO e 1º de Formación Profesional Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Receita contra a inseguridade e comparacións: xarope de autoestima! - Lealdade aos iguais e presión de grupo
	<p>Establecemento da parella Identificación dos roles de xénero na parella Mitos do amor romántico</p>
	<p>Mitos e realidades sobre a sexualidade e o xénero As primeiras experiencias e encontros sexuais</p>
1º e 2º BAC e 2º de Formación Profesional	<p>Eu e a sociedade, cal é o meu papel? As redes sociais e violencia machista Muller e desigualdade social</p>
Básica	<p>Idea de amor, namoro e sexualidade Os vínculos amorosos</p>
	<p>Orientación sexual Identidade sexual: transexualidade A prostitución</p>

A metodoloxía empregada está baseada na participación total do alumnado, a través das dinámicas e actividades que a educadora vai guiando. Empregouse a metodoloxía das prácticas restaurativas por tratarse dunha ciencia que axuda á comunidade escolar a forxar relacións e resolver conflitos dun xeito integrador e participativo. Pártese, fundamentalmente, das súas actitudes previas, empregando situacións que o alumnado describa como cotiás, para que coñezan as diferentes maneiras de actuar ante unha situación que se dea no seu contorno. Utilízanse recursos que manteñen ao alumnado “conectado” durante toda a sesión e será o propio grupo a quen se lle sacará a reflexión sobre aquelas cuestións que van saíndo na clase. Os contidos sempre son adaptados ao grupo-clase, reformulando aquilo que sexa preciso para axustarse á súa dinámica e comprensión.

CO PROFESORADO: que o profesorado dos centros adquira mellores competencias para analizar os prexuízos e estereotipos sobre mulleres e homes facilita a aprendizaxe para o seu alumnado. Nestes momentos, un cuarto do profesorado está involucrado no proxecto e suma as súas habilidades ao mesmo. Todas as reunións que houbo durante este curso escolar foron máis enfocadas á organización, sendo un labor moi importante aínda que tamén o é sacar tempos para a formación. Porén, por diversos motivos aínda non se estableceu a primeira sesión autoformativa que estaba previsto que fora baixo o título “*Coeducar: o reto do século XXI*”.

COAS FAMILIAS: que as nais e pais adquiren coñecemento do significado do principio de igualdade entre mulleres e homes e colaboren no proxecto educativo con relacións e actividades de igualdade efectiva dentro das familias tamén é un dos obxectivos que se pretenden acadar. A forma de fomentar a súa implicación é a través de encontros formativos; a primeira xa tivo lugar durante o terceiro trimestre deste curso académico e estivo enfocada á comunicación positiva. Esta parte que afecta ás familias está organizada en colaboración coa Educadora Familiar do Concello de Cabanas. É fundamental que a administración local teña presenza no centro educativo e coñeza a realidade que hai dentro del sumándose aos proxectos existentes.

- **SENSIBILIZAR**

- A forma de sensibilizar foi facendo diferentes accións en colaboración con outros Departamentos do IES así como entidades de fóra, onde se traballase a igualdade de forma transversal. A modo de exemplo fíxose isto:
- Lecturas de contido feminista en colaboración co Clube de Lectura e os Departamentos de Lingua e Literatura Galega e Lingua e Literatura Castelá, algún exemplos foron: *Desnuda* de Jordi Cuesta ou *Penúltimas Tendencias* de Carlos Negro, entre outros.

- Actividade polo 8 de Marzo: *Mulleres Matemáticas* para todo o alumnado da ESO, organizado polo Departamento de Matemáticas en colaboración co Departamento de Biblioteca.
- Actividade de cine-forum “*Wadjda*” de Haifaa Al-Mansour para todo o alumnado de secundaria e posterior traballo nas horas de tutoría.
- Actividade de cine-forum: “*Concepción Arenal: La visitadora de cárceles*” de Laura Mañá para o alumnado de 1º e 2º de BAC.
- Charla informativa sobre *Diversidade Sexual* a cargo de Hugo, ex alumno do centro e membro da Asociación Arelas, co alumnado de 4º ESO e 1º BAC.

Colaboración co Departamento de Biblioteca para a adquisición de libros, revistas, audiovisuais e materiais de consulta cos que ir formando unha estantería sobre cuestións de xénero.

Tendo en conta que o que pretende o programa é calar na dinámica do centro, moitas das actividades programadas parten das propias persoas implicadas no programa.

REIVINDICAR

- Reinvidicar a igualdade real como un valor prioritario dentro da educación.
- Colaboración estreita co Departamento de Orientación na detección e tratamento de situacións de violencia e acoso e na organización de actividades formativas que se enfoquen á igualdade de xénero.
- Visibilizar a mulleres dentro de cada disciplina, reivindicando o seu espazo e relevancia no campo. (Como por exemplo en Lingua e Literatura: evitar usos sexistas da linguaxe; Educación Plástica, Historia da Arte: coñecer a unha pintora imporante como Maruxa Mallo; Ciencias: poñer de relevo a contribución de mulleres dedicadas á ciencia, etc.)
- Creación dun taboleiro para uso exclusivo do *Proxecto Amazonas* onde se anuncien as súas accións e se colguen noticias en relación co proxecto.

Creación dun blogue (proxectoamazonas.wordpress.com) por medio do cal se dá a coñecer o traballo e se poidan difundir documentos interesantes e se poida estar en contacto con experiencias semellantes.

Futuro:

Xa están establecidas unhas liñas de seguimento e mellora para que o programa continúe no vindeiro curso. Dentro do meu traballo, á parte de seguir coas sesións de aula e coordinación de actividades, a próxima acción será a creación dun espazo de encontro que denominaremos “*Observato-*

rio”. A idea é ter un espazo físico e visible dentro do centro onde acoller todo tipo de queixas, iniciativas e postas en valor das pequenas interaccións que se producen no noso espazo público compartido a diario e tamén no espazo público externo, ao que temos acceso polos medios de comunicación. O *observatorio* estará constituído por un grupo dinámico, de diferentes persoas que conforman a comunidade educativa, comprometido coa igualdade e do que xurdan propostas creativas que teñan incidencia no centro e no contorno social. A forma de funcionamento e organización aínda se teñen que concretar pero xa hai un grupuño de alumnado e profesorado interesado na súa posta en marcha.

En liñas máis xerais, os obxectivos a alcanzar concréntanse nos seguintes puntos:

- Consolidar o proxecto e que a perspectiva de xénero forme parte da vida do centro.
- Seguir formando ao profesorado, alumnado e familias desde unha visión sensible aos problemas de convivencia relacionados con cuestións de xénero.
- Ofrecer un espazo de diálogo e construción creativa de espazos sociais multixenéricos, igualitarios e colaborativos.

Conclusións

A educación é considerada un requisito indispensable para poder alcanzar a igualdade real entre mulleres e homes en todas as esferas da vida. Así queda reflectido en numerosas directrices elaboradas polos organismos internacionais nas que se recomenda a incorporación da transversalidade de xénero no sistema educativo. A raíz diso, numerosos países legislan políticas nacionais introducindo a igualdade de xénero nas súas respectivas leis educativas e destacando o seu importante papel no logro da igualdade. É certo que se legisla e que se deseñaron políticas e accións desde as Administracións Públicas para lograr que a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes sexa real e efectiva en todas as esferas da vida e máis concretamente no ámbito educativo. Unha boa forma de facelo, tal e como se demostra nesta experiencia, é que a Administración Pública dote aos centros educativos de máis perfís profesionais, como é a educación social. Seguindo a Ana Iglesias (2010) *“Garantir o exercicio da coeducación require persoas que deciden asumir intencionadamente a igualdade de xénero nun contido educativo prioritario, nun asunto da súa incumbencia, que lles afecta; queren pararse a pensar, buscan implicarse, participar reflexionando, porque intúen que se non o fan, alí onde só hai acción, acostuman a ser moi activos os estereotipos de prexuízos”*. Sen dúbida quen ten as ferramentas para facelo

sabémolo, só queda que se recoñeza á educación social como unha disciplina máis dentro dos centros educativos.

Seguindo a Eduardo Galeano: “Moita xente pequena, en lugares pequenos, facendo cousas pequenas, pode cambiar o mundo”.

Bibliografía

AA.VV (2011). *Galeduso. A revista do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia*. Número 9. Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.

Ballarín, P (2006). “Retos de la escuela democrática” en Rosa Cobo (ed.) *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata

Barbé, A, Carro, S. e Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género*. Madrid: Catarata.

Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata.

Fiadeiras (2015) *Machismos: de micro nada*. Edicións Embora.

Iglesias, A. (2010). *Guía para practicar unha educación antisexista*. A Coruña: Concello da Coruña.

Montoya Ramos, M. M. (2000). “Diversidad, igualdad y diferencia”. *Cuadernos de pedagogía*, 293, pp. 14-17.

Grañeras, M., Ibáñez, P., Gil, N. y González, P (2015): “Agentes para la igualdad de género en los centros educativos: el caso de las CCAA de España en perspectiva supranacional”. *En Journal of Supranational Policies Of Education*, nº 3, pp.219-241. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/401438>

Serie de Cuadernos de Educación No Sexista nº 21 (2006) *El amor y la sexualidad en la educación*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Simón, E. (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Madrid: Editorial Narcea.

Souto, S. (2005). *Aprendendo a previr a violencia de xénero*. Xunta de Galicia.

Subirats, M.(1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

FAMILIAS DE TODOS LOS COLORES: UN ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SEXUAL EN NIÑAS Y NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Nuria Álvarez Rodríguez

María Victoria Carrera Fernández

Xosé Manuel Cid Fernández

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense
Universidade de Vigo

RESUMEN: Este trabajo, incluido en un estudio más amplio sobre estereotipos de género y actitudes hacia la diversidad sexual en la infancia, se orienta al análisis de las actitudes hacia la diversidad sexual en niñas/os de 6º de Educación Infantil. La investigación se llevó a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega con un total de 24 alumnas/os, de los cuales 12 son niños y 12 niñas, con una media de edad de 5 años y tres meses. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo, a través del desarrollo de un juego consistente en la lectura y visionado de un cuento sobre familias sexualmente diversas -“La casa de colores”- seguido de una entrevista individual. Los resultados ponen de relieve que, en general, los/as niños/as niegan la existencia de la homoparentalidad incluso después de haber escuchado un cuento donde se presentan familias homoparentales. Asimismo sus respuestas y elecciones se sitúan en la línea del rechazo social hacia las familias homosexuales. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de una práctica educativa orientada a la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad sexual desde la infancia, que puede y debe ser liderada por la Educación Social tanto dentro como fuera del sistema educativo formal.

PALABRAS CLAVE: Actitudes hacia la diversidad sexual; socialización diferencial de género; escuela; familia; igualdad; infancia

Introducción

Este estudio se contextualiza en otro más amplio -la tesis doctoral de la primera autora de este trabajo-, orientado al análisis de los estereotipos y roles de género expresados por niños/as de 6º de Educación Infantil, y de forma estrechamente ligada a ellos, sus actitudes sexistas y hacia la diversidad sexual. Concretamente el trabajo que aquí se presenta se centra en el análisis de las actitudes hacia la diversidad sexual.

A continuación se presenta la parte teórica, centrándonos en la construcción de la identidad de género en la infancia, así como en las actitudes de niñas/os hacia la diversidad sexual. Posteriormente se incluye la parte práctica, describiendo la metodología y presentando los resultados y su discusión. Finalmente se presentan las implicaciones para la práctica educativa, atendiendo a las aportaciones de la Educación Social.

Socialización diferencial de género y actitudes hacia la diversidad sexual en la infancia

el proceso de socialización diferencial de género se inicia desde el mismo momento del nacimiento. Así, después del sexo de asignación que viene dado por la “marca corporal” -que cuando no es excluyente, como sucede en la intersexualidad, se fuerza a una de las dos casillas (Fausto-Sterling, 2006)- los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (Lauretis, 1987), entre los que destacan la familia, la escuela o los medios de comunicación, educarán y proyectarán expectativas diferenciales en función de si se encuentran ante un niño o ante una niña. De forma que sobre el sexo “varón” se construirá una identidad masculina y sobre el sexo “mujer” una identidad femenina, ambas complementadas con una orientación heterosexual, que funciona también como un rol de género (Butler, 1990, 1993).

Este rígido y largo proceso de socialización tiene un carácter sutil y muchas veces inconsciente, siendo los estereotipos de género herramientas clave. Los estereotipos de género hacen referencia a las creencias socialmente compartidas sobre cómo deben ser y comportarse los hombres y las mujeres (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013). Y pueden dividirse en dos tipos: *descriptivos*, que determinan como “deben ser” los hombres y las mujeres en relación a las características físicas, intelectuales y de personalidad; y *prescriptivos*, que establecen las conductas o roles que deben llevar a cabo mujeres y hombres y que se despliegan de forma natural de los estereotipos prescriptivos (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Magalhaes, 2012).

Asimismo, la socialización diferencial no implica exclusivamente una diferente categorización, sino una imposición y jerarquización de identidades, constituyendo los hombres que reproducen la norma de género, el género hegemónico, mientras que las mujeres y todas aquellas personas transgreden la norma de género, constituyen los grupos subordinados o identidades “ininteligibles” (Butler, 1993). De modo que este proceso de socialización se construye sobre el sexismo y la homofobia o rechazo a la diversidad sexual (Carrera, Rodríguez, Lameiras, Vallejo y Alonso, 2013).

A través de la investigación realizada por Theimer, Killen y Stangor (2001) con 50 alumnos/as de preescolar (25 niñas y 25 niños) se evaluaron los comportamientos de exclusión en niños y niñas con dos tipos de juegos: juegos de muñecas y juegos de camiones, y con dos tipos de profesiones futuras: profesor/a y bombero/a a través de diferentes contextos de exclusión. Y se comprueba que niños y niñas prefieren jugar con parejas de su mismo sexo, de no ser así, las niñas están más a menudo excluidas de las

actividades por los niños. Por otra parte, a la hora de elegir compañero o compañera están presentes los estereotipos que influyen en sus decisiones sociales, de modo que los niños y niñas que se adaptan a la norma de género son mejor aceptados que aquellos que la transgreden.

Así, ya en los primeros años de vida, se observa como niños y niñas tienen actitudes y comportamientos que podríamos denominar sexistas y de rechazo hacia la diversidad. En este sentido, destaca el trabajo etnográfico de Renold (2005, 2006), uno de los más clarificadores de las culturas de género y sexualidad en las aulas, y de las dinámicas de poder-resistencia que las caracterizan, realizado a lo largo de un curso académico, contextualizado en el último año de educación primaria y llevado a cabo a través de entrevistas de grupo con 59 alumnos/as (26 niños y 33 niñas) de dos colegios del sur de Inglaterra. Y en el que se ponen de relieve las consecuencias de transgredir la norma de género, yendo más allá de sus límites, especialmente en el caso de los niños; experimentando exclusión y maltrato por parte de sus compañeros/as, lo que podríamos denominar también “crueldades normativas” (Ringrose y Renold, 2009) o “heteronormativas” o también “prácticas de otredad” (Carrera, 2013).

En esta línea el objetivo de este trabajo se orienta al análisis de las actitudes hacia la diversidad sexual en niños y niñas de 6º de Educación Infantil de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega.

Metodología

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cualitativo con un enfoque etnográfico, de forma que es una investigación hecha no sobre niños y niñas, sino con los propios niños y niñas, que dejan de ser objetos de la investigación para convertirse en protagonistas de la misma. Sus experiencias, creencias y opiniones son centrales en este trabajo, trascendiendo la clásica aproximación a la infancia en la cual niños y niñas son posicionados como neutrales o como espectadores/as pasivos dentro del proceso de socialización (Woodhead y Montgomery, 2003).

Participantes

Tal y como se ha destacado, el estudio se llevó a cabo en un aula de 6º de Educación Infantil de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega, participando un total de 24 alumnas/os (la clase en su integridad), de los cuales 12 son niños y 12 niñas, con una edad media de 5 años y tres meses y un rango de entre 5 años y 5 años y 11

meses. Pertenecientes a familias acomodadas, con un nivel social y económico medio-alto.

Instrumentos

Se llevó a cabo una actividad que fue seguida de una entrevista individual. Así, partiendo de los dibujos de diferentes familias y de la historia recogida en el programa virtual “*Familias de Colores. Somos como Somos. Aprendiendo y enseñando la diversidad afectiva, sexual y personal en la Educación Infantil y Primaria*” (2014), coordinado por Mercedes Sánchez y editado por FELGTB Y CCOO -que a su vez se ha desarrollado a partir del manual “*Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*” (2010) también de la misma autora-, se organizó una actividad desarrollada en tres fases.

En un primer momento la investigadora proyectó en la pizarra digital las imágenes de las seis familias del cuento (ver imagen 1) –y relató la breve historia que describe a cada una de ellas, titulada “La casa de colores”. Se presentaba: i) una familia formada por la mamá y su niño concebido por inseminación artificial; ii) una familia heterosexual formada por el papá viudo, su hija y su hijo huérfanos; iii) una familia formada por una pareja heterosexual y su futuro hijo; iv) una familia homoparental formada por dos papás y un niño adoptado; v) una familia heterosexual formada por el papá, la mamá y las dos hijas; vi) una familia homoparental, formada por dos mamás, su hijo y su perrita.



Imagen 1. La casa de colores (Sánchez-Sainz, 2014)

A continuación, en una segunda fase, se comentó la historia con las imágenes para ver si los niños/as la habían comprendido bien. Posteriormente, en la tercera y última fase, se presentó a cada niño/a un cuestionario formado por seis preguntas, cada una de ellas con imágenes de algunas de las diferentes familias, que tenía que responder, implicando habitualmente su respuesta una comparación entre familias: i) ¿Los niños y niñas de todas las familias tienen un papá y una mamá?; ii) De las familias que aparecen a continuación ¿cuál crees que es más feliz?, ¿por qué?; iii) De las familias que aparecen a continuación, ¿cuál cuida mejor de los niños/as?, ¿por qué?; iv) ¿Qué familia se lleva mejor?, ¿por qué?; v) ¿A qué familia te gustaría pertenecer?, ¿por qué?; vi) Puedes ir a jugar a la casa de uno de estos niños/a, ¿a casa de quién irías?, ¿por qué?

Estas preguntas fueron realizadas por la investigadora para ayudar a los niños/as en la comprensión de las cuestiones y en el reconocimiento de las imágenes, así como para responder a ellas.

Procedimiento

Se contactó directamente con la dirección del centro planteándole el objetivo del estudio, la metodología del mismo y la importancia de su colaboración. Para ello se entregó un documento en el que se informaba por escrito de todo lo anterior y se garantizaba el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como la finalidad estrictamente académica del estudio. Una vez que el centro aceptó colaborar, se nos asignó un aula de 6º de Educación Infantil. Concretamente, la actividad que aquí se presenta se llevó a cabo en horario lectivo en Febrero de 2014 en una sesión de dos horas de duración.

En cuanto al registro de los datos, al tratarse de niños y niñas de tan corta edad, los datos generados fueron discursos de carácter oral. Aunque la idea inicial era recoger los discursos a través de una grabación de audio, el centro no lo permitió, por lo que tuvimos que copiar literalmente las respuestas derivadas de las entrevistas individuales. Para facilitar el registro se pidió al alumnado que hablara despacio y respetando los turnos de palabra.

Análisis de datos

Para analizar la información obtenida se utilizó la técnica de análisis de contenido, atendiendo literalmente al discurso oral. A lo largo del informe de resultados se presentan diferentes fragmentos ilustrativos, que serán identificados señalando el niño o niña al que pertenecen (nombre ficticio), así como la línea que ocupa en la transcripción de los resultados. Finalmente, el recuento de categorías específicas, a través de tablas de frecuencias y porcentajes, también permite profundizar en el análisis, mediante el cono-

cimiento que facilita sobre la existencia del predominio o excepcionalidad de los datos obtenidos.

Resultados y discusión

Tal y como se señaló se analizaron actitudes hacia la diversidad sexual a través del relato de una breve historia en la que se presentaban diferentes familias y de un cuestionario posterior formado por seis preguntas con sus imágenes correspondientes, aplicado individualmente a cada niña/o a través de una entrevista, y cuya respuesta implicaba habitualmente una comparación entre familias o una elección de las mismas.

Así, en la primera pregunta se preguntaba al alumnado si *los niños y niñas de todas las familias del cuento tienen un papá y una mamá* y se le presentaba junto a la cuestión la imagen de todas las familias de la historia. Observándose que 9 niñas y 5 niños (75 y 55.6% respectivamente), a pesar de haber escuchado la historia y visto los dibujos que representan a diferentes tipos de familia, responden que “sí”, es decir que todos los niños y niñas tienen un padre y una madre (opción que representa el 66.7% de las respuestas). Además, de estos niños/as algunos hacen matizaciones como “Sí, yo tengo un papá y una mamá” (Rubén, línea 1262).

Asimismo, a los niños/as que contestaron “sí” se le confrontó su respuesta mostrándoles algunas familias de la historia (“Pero, por ejemplo, en la familia del 2º izquierda y en la del 1º derecha hay dos papás y dos mamás ¿No lo ves?”). Ante esta confrontación la mayoría de los niños y las niñas se limitaron a afirmar que “sí” lo veían, aunque con poca credulidad, pero no cambiaron su respuesta. Por otra parte, otros niños/as contestaron sorprendidos que “¡Ah, sí, es cierto!” (Adriana, línea 1063) o que “¡Oh sí, mira aquí hay dos papás!” (Víctor, línea 1404); una niña señaló también que “Sí...y algunos mueren” (Olga, línea 1208), haciendo referencia a la familia monoparental formada por el padre viudo y sus hijos/as. E incluso uno de los niños afirmó que “¡Hay que cambiarlos!” (Antonio, línea 1317), refiriéndose a que los dibujos que representaban a familias homoparentales estaban mal y había que cambiarlos.

Por otra parte, 3 niñas y 4 niños (25% y 44.4% respectivamente) contestaron que no a la pregunta, señalando que no todos los niños y las niñas tienen un papá y una mamá (33.3% del total de las respuestas). Identificando algunas familias en las que hay dos papás, como por ejemplo: “No, en el segundo izquierda no hay mamá” (María, línea 1150), “Algunos no y otros sí...en el segundo izquierda tienen dos papás” (Roberto, línea 1291); así como algunas familias en las que hay dos mamás, como por ejemplo “Algunos no. Mira, en el primero derecha no hay papás” (Iván, línea 1433).

A los que no justificaron su respuesta se les pidió que pusiesen algún ejemplo, así algunos señalaron las familias homoparentales en las que había dos mamás y dos papás, como por ejemplo: “El primero derecha, porque esta no tiene papá. También el segundo izquierda porque este no tiene mamá” (Rebeca, líneas 888-900); otros niños/as señalaron las familias monoparentales: “En el tercero derecha hay un papá y dos hijas y en el tercero izquierda una mamá y un bebé” (Marta, línea 1037); mientras que otros hicieron referencia tanto a la familia homoparental en la que había dos papás como a las familias monoparentales: “El tercero izquierda no tiene papá, el tercero derecha no tiene mamá y el segundo izquierda tampoco tiene mamá” (Sergio, 1236-1237).

De este modo, aún después de relatar la historia en la que aparecen familias homoparentales, los niños/as niegan esta evidencia (vemos que más de dos tercios dicen que todos los niños y niñas tienen un papá y una mamá), pues están total y absolutamente socializados en la heteronorma (Butler, 1990, 1993; Renold, 2005).

A continuación, se les presentaron tres familias (concretamente la familia homoparental formada por dos papás y su niño adoptado, una familia heterosexual formada por el papá, la mamá y las dos hijas; y la familia homoparental, formada por dos mamás, su hijo y su perrita) y se les preguntó *cuál de esas tres familias creían que era más feliz y por qué*. Los resultados indican que el 58.3% de las niñas y el 33.3% de los niños (lo que hace un total del 47.6% de los/las participantes) escogieron a la familia homoparental de lesbianas. Así, de las siete niñas que escogen esta opción dos señalan que “porque están sonriendo” (Rebeca, línea 897) y “porque tienen un perro” (Lorena, línea 926), otras justificaciones dadas fueron “porque tienen un perro y una muñeca” (Lorena, línea 1100), “porque tienen un perro y un niño” (María, línea 1155) y porque sí (con un 14.3% respectivamente para cada justificación). En cuanto a los niños, tres de ellos eligieron esta familia homoparental argumentando “porque sonríen” (Iván, línea 1438), “porque tiene un perro” (Jose, línea 1466) o “porque tienen un niño y un perro” (Sergio, línea 1242).

En menor medida, con un porcentaje del 33.4 % del total, el 44.5% de los niños y el 25% de las niñas, escogieron la familia heterosexual formada por un padre, una madre, la hija y el hijo. En cuanto a las niñas, dos de ellas eligieron esta familia “porque están muy contentos” (Nerea, línea 1410) y una “porque sí” (Cristina, línea 1184). La elección de los niños se argumentada “porque están muy contentos” (Antonio, línea 1325) o “porque son muchos miembros” (Víctor, línea 1412).

Otra familia homoparental estaba formada por una pareja de “gays” con un niño. Esta familia fue escogida por el 19% de los/as participantes (dos niñas y dos niños). Dos niñas justificaron su elección “porque sonríen” (Ana, línea 1129) y “*porque son buenos*” (Lidia 984). En cuanto a la justificación de los niños, éstas fueron también “porque sonríen” (Roberto, línea 1296) y “porque sí” (Alejandro, línea 1354).

Así, se observa que la familia que los niños y niñas consideran más feliz es la homoparental formada por lesbianas; sin embargo no podemos entender esto como una actitud positiva hacia el lesbianismo, pues estas respuestas están sesgadas por elementos como tener un perro o un juguete, igual que se comprueba en la investigación de Pichardo (2014) en la que también se utilizó este cuestionario. De hecho, se observa que la familia menos escogida es la homoparental formada por homosexuales.

Posteriormente, se presentaron otras tres familias (la familia monoparental formada por el papá viudo, su hija y su hijo huérfanos; la familia homoparental formada por dos papás y un niño adoptado; y la familia heterosexual formada por el papá, la mamá y las dos hijas) y se les preguntó *cuál de ellas cuida mejor de los niños/as y por qué*. Las respuestas dadas por el alumnado fueron muy variadas siendo ahora la *familia heterosexual la más elegida* con un 62% del alumnado (8 niñas y 5 niños). En sus argumentaciones, cinco niñas señalaron que la escogían “porque son felices” (Adriana, línea 1076), una “porque hay chicas y se llevan bien” (María, línea 1170), otra “porque la madre es guapa” (Nerea, línea 1019) y otra “porque sí” (Cristina, línea 1189). Con respecto a los niños, estos destacaron que eligieron esta opción “porque no le están haciendo nada al niño” (Antonio, línea 1370), “porque son cuatro” (Gonzalo, línea 1388) o simplemente “porque sí” (Alejandro, línea 1359).

La *familia monoparental* ocupa el 23.8% de las elecciones (con 3 niñas y 2 niños). En cuanto a las niñas, una de ellas lo justificó “porque son felices” (Olga, línea 1218) y dos de ellas no justificaron su respuesta. En cuanto a los niños, dos niños eligieron a esta familia (22.2%) “porque se portan bien” (Rubén, línea 1275).

La tercera familia, *homoparental*, formada por “gays”, ocupa el 14.2% del total de elecciones, siendo escogida por una niña “porque tiene un hijo” (Marta, línea 1047) y por dos niños que argumenta que la escogen: “porque hay dos papas” (Sergio, línea 1247) y “porque son felices” (Iván, línea 1447).

De nuevo se observa que las familias homoparentales de gays no son las más valoradas, escogiéndose en último lugar como las que mejor cuidan a los niños/as. Tal vez en este caso influyan también los estereotipos de género –en estrecha relación con la heteronorma– según los cuales los hombres

están menos preparados para el cuidado de la prole (Lameiras et al., 2013). Asimismo, llama la atención una de las motivaciones dadas por uno de los niños del trabajo que escoge a la familia heterosexual porque “no le están haciendo nada a los niños”, desprendiéndose de aquí la idea de la familia homoparental como negligente o patológica para la crianza de los niños/as.

En la cuarta cuestión se presentaba la imagen de dos familias (una homoparental formada por dos mamás, su hijo y su perrita; y otra heterosexual, formada por un papá, una mamá y las dos hijas) y se le preguntaba *cuál de ellas se llevaba mejor y por qué*. Los resultados señalan que la *familia homoparental* formada por lesbianas es la más escogida, con un 66.6% del total de las elecciones. Así, diez niñas eligieron esta familia: “porque están sonriendo” (Rebeca, línea 906), “porque tiene un perro” (Lidia, línea 993), “porque son buenas” (Nerea, línea 1023), “porque están tranquilas” (Ana, línea 1138) o “porque si” (Tamara, línea 964). Los razonamientos de los cuatro niños fueron “porque tiene un perro” (Gonzalo, línea 1392), “porque tiene juguetes” (Rubén, línea 1279) o “porque si” (Antonio, línea 1334).

La *familia heterosexual* ocupa el 28.6% de las repuestas totales (de dos niñas y cuatro niños). Las niñas eligieron esta familia “porque son todos chicas menos uno” (Marta, línea 1051) o incluso no sabían la causa de su elección “no se” (Olga, línea 1222). En cuanto a los niños dos de ellos la eligieron “porque si” (Iván, línea 1447), uno “porque están sonriendo” (Víctor, línea 1421) y otro argumentó que “porque son cuatro” (Sergio, línea 1251).

De nuevo, la familia que los niños y niñas consideran que se llevan mejor es la homoparental formada por lesbianas, sin embargo más allá de una actitud abierta a la homosexualidad, debemos tener en cuenta los sesgos presentes en la imagen como el perro o el juguete, tal y como destacan niños y niñas en sus comentarios, e igual que sucede en el trabajo anteriormente mencionado de Pichardo (2014).

De forma similar, en la siguiente cuestión se le *preguntaba a qué familia, de las que se presentaban a continuación, le gustaría pertenecer y por qué* (incluyendo las imágenes de la familia formada por la mamá y su niño concebido por inseminación artificial; la familia homoparental formada por dos papás y su niño adoptado; y la familia formada por una pareja heterosexual y su futuro hijo) (ver tabla 5). Sus respuestas ponen de manifiesto que a la mayoría de los niños y de las niñas (62%) le gustaría pertenecer a la *familia monoparental* formada por la madre y el bebé. En lo que respecta a las niñas nueve de ellas eligieron esta familia, de las cuales siete argumentaron su elección “porque tiene un bebé” (Rebeca, línea 910), una “porque cuida mucho a su bebé” (Lidia, línea 997) y otra no sabe muy bien la causa de su

elección y responde “porque sí”. En lo que respecta a los niños, cuatro de ellos se decantó por esta familia, dos de ellos “porque sí” (Roberto, línea 1309), otro “porque tiene un bebé” (Víctor, línea 1425) y por último “porque son dos” (Rubén, línea 1283).

La *familia heterosexual*, representada por una pareja y un futuro bebé constituye el 28.6% de la elección de todos los sujetos. Las dos niñas que eligieron esta familia explican su elección en argumentos tales como “porque van a tener un bebé” (Olga, línea 1226) o “porque sí” (Tamara, línea 968). En cuanto a los cuatro niños que escogieron a esta familias, uno utiliza el argumento de “porque van a tener un bebé” (Gonzalo, línea 1396), otro “para que no estén solos” (Iván, línea 1451) y dos responden con un simple “porque sí” (Jose, línea 1479).

Respecto a la *familia homoparental formada por una pareja de “gays”*, tan solo un niño expresó esta elección, aunque sin razonar su respuesta. Otra respuesta fue la de María que dijo que no le gustaría pertenecer a ninguna familia “*porque son todos muy feos*” (María, línea 1168).

Así, la familia homoparental formada por dos padres gays es la que obtiene menos elecciones, de hecho sólo un niño la escoge. Y, si bien es cierto que la familia monoparental formada por la mamá y el bebé es la más escogida, seguida de la heterosexual, no debemos asumir sin más que los modelos “diferentes” de familia están empezando a ser más aceptados por los niños y las niñas, sino que es el “bebé” el elemento que hace a los/as participantes decantarse por esta familia, tal y como ponen de manifiesto sus comentarios, y al igual que se comprueba en el trabajo de Pichardo (2014).

Finalmente se le planteaba que *podían ir a jugar a la casa de una de las diferentes familias presentadas* (la familia heterosexual formada por el papá viudo, su hija y su hijo; la familia homoparental formada por dos papás y un niño adoptado; y la familia heterosexual formada por el papá, la mamá y las dos hijas) y se le preguntaba *a que casa irían y por qué*. De sus respuestas a estas cuestiones podemos concluir que más de la mitad de los niños y de las niñas prefieren ir a jugar a la casa de la *familia heterosexual* (con un 52.3% del total). Ocho de las niñas prefieren esta familia de las cuales cinco “porque tiene dos niñas con quien jugar” (Marta, línea 1060), una “porque hay una niña con su papá y su mamá” (Lorena, línea 944), otra de ellas “porque están felices de que vaya a su casa” (Lidia, línea 1002) y por último “porque la madre cuida muy bien de sus hijos” (Nerea, línea 1032). En cuanto a los tres niños que escogen esta familia dos de ellos señalan que lo hacen “porque tiene dos niñas con quien jugar” (Sergio, línea 1259) y uno “porque sí” (Jose, línea 1484).

Por otra parte, el 42.8% de los y las participantes escogen a la *familia monoparental*. Las cuatro niñas que la escogen justifican su elección “porque las chicas son muy amigas” (Adriana, línea 1089) –destacar también que esta niña confunde al niño de la imagen con una niña porque lleva coleta-, Rebeca también confunde al niño con la niña y responde “porque tiene dos niñas y podemos jugar” (Rebeca, línea 915), “porque es más divertida” (Ana, línea 1147) o “porque sí” (Tamara, línea 973). Por otro lado, de los cinco niños que irían a jugar a esta familia, uno de ellos destaca que “porque son tres” (Víctor, línea 1430) otro dice “porque me gusta” (Rubén, línea 1288) y tres de ellos “porque sí” (Roberto, línea 1314). Tan solo un niño prefiere ir a jugar a la casa de la *familia homoparental gay*, aunque no ofrece ninguna motivación para ello, más allá de un “porque sí” (Alejandro, línea 1372).

Así, se observa como de nuevo, la familia heterosexual es la más escogida para ir a jugar, seguida de la monoparental y finalmente de la homoparental formada por gays. Posiblemente, la “normalización” e incluso la “naturalización” social de la heterosexualidad esté influyendo en esta elección.

Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

Los resultados ponen de relieve que, en general, los niños/as niegan la existencia de la homoparentalidad incluso después de haber escuchado un cuento donde se presentan familias homoparentales (gays y lesbianas). Entre las familias más felices identifican, en primer lugar, a la familia homoparental formada por lesbianas –elección sesgada por la presencia del perrito y la muñeca-, seguida por la familia heterosexual y en último lugar por la homosexual formada por gays. Asimismo, señalan que la familia que mejor cuida de los niños/as es la heterosexual y cuando se le pregunta a qué familia les gustaría pertenecer, la familia homoparental formada por dos padres gays es la que obtiene menos elecciones. En cuanto a la familia que escogerían para ir a jugar a su casa, destaca de nuevo la heterosexual.

Estas respuestas y elecciones, en la línea del rechazo social hacia las familias homosexuales, pone de manifiesto la necesidad de una práctica educativa orientada a la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad sexual desde la infancia.

Tales conclusiones evidencian la necesidad de que los educadores y las educadoras que trabajan con niñas y niños de Educación Infantil deben analizar la realidad educativa desde las “gafas del género”. En esta línea tanto en el ámbito no formal (ludotecas, asociaciones de madres y padres, campamentos y un largo etcétera) como en el ámbito formal, junto con los y las profesionales de la Educación Infantil, la figura de los y las profesiona-

les de la Educación Social adquiere un papel clave para liderar y desarrollar una pedagogía verdaderamente coeducativa y orientada a la valoración de la diversidad sexual (Carrera, 2013; Carrera et al., 2013).

Así, tal y como destaca Iglesias (2011) la educación social, como profesión radical y transformadora, debe alzar la voz contra las injusticias, poniendo de relieve las causas o “raíces” del problema. Se propone así un rol radical para los educadores y educadoras sociales, un papel revolucionario, que no debemos confundir con reaccionario, tal y como distinguía Freire (2001). Un rol que el educador/a, siendo fiel a su responsabilidad social y educativa, debe adoptar tanto fuera como dentro del sistema educativo. De especial importancia, como se pone de relieve en este trabajo es atender al ámbito educativo formal ya desde los primeros años de educación formal no obligatoria. En esta línea Orte (2008) pone de relieve que la dimensión social de la educación es un objetivo apenas asumido y esbozado en la institución escolar, que sí puede asumir la Educación Social.

Referencias bibliográficas

butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.

Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.

Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 2-12.

Carrera, M.V., Rodríguez, Y., Lameiras, M., Vallejo, P. y Alonso, P. (2013). Actitudes hacia la diversidad sexual en estudiantes de secundaria españoles. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, 2, 110-128.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.

Iglesias-Galdo, A. (2011). Xénero, igualdade e (co)educación social na UDC: da optatividade á necesaria obrigatoriedade. *Galeduso*, 9, 44-51.

Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 30-43.

Pichardo, J.I (Coord.) (2014). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge.

Renold, E. (2006). "They won't let us play...unless you're going out with one of them": girls, boys and Butler's "heterosexual matrix" in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27, 489-509.

Ringrose, J. y Renold, R. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 4, 1-24.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M.V. y Magalhaes, M.J. (2012). Los estereotipos de género y la imagen de la mujer en los mass media. En I. Iglesias y M. Lameiras (Coords.), *Comunicación y justicia en Violencia de Género* (p 37-67). Valencia: Tirant lo blanch

Sánchez-Sainz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Madrid: Catarata

Sánchez-Sainz, M. (Coord.) (2014). *Familias de Colores. Somos como Somos. Aprendiendo y enseñando la diversidad afectiva, sexual y personal en la Educación Infantil y Primaria*. Barcelona: FELGTB.

Theimer, E., Killen, M. y Stangor, C. (2001). Young Children's Evaluations of Exclusion in Gender-Stereotypic Peer Contexts. *Developmental Psychology*, 37, 18-27

Woodhead, M y Montgomery, H. (2003) *Understanding Childhood: An interdisciplinary approach*. Chichester: John Wiley.

EDUCACIÓN SOCIAL NA ESCOLA: A EXPERIENCIA DE ATALAI A SOCIAL

Iria García Martínez
atalaia.social@gmail.com

Resumo: a poñencia consiste en dar a coñecer a iniciativa de AtalaiA.social, a súa metodoloxía e os proxectos que leva a cabo dentro das aulas, cunha análise da experiencia profesional na dinámica escolar.

AtalaiA.social. Quen somos?

AtalaiA.social nace hai 10 anos en Compostela de man de tres mulleres educadoras e feministas que teñen por obxectivo o deseño e implementación de proxectos socioeducativos nos centros educativos ou outros espazos comunitarios.

Nestes anos levaron a cabo numerosos programas en diversos concellos da xeografía galega, especialmente na comarca da Coruña e na Costa Ártabra (Ferrol, Fene, Mugardos etc.) e principalmente subvencionados pola administración local.

A base do noso traballo fundaméntase en introducir un pensamento crítico, en reflexionar e ofrecer diferentes visións da sociedade establecida e traballar os valores e recursos que as persoas temos para vivir conxuntamente, abordando as dificultades dende unha perspectiva transformadora.

Ao longo deste tempo, o noso proxecto foise redefinindo en función da análise realizada e da experiencia vivida a través dos grupos e das entidades coas que estivemos a traballar. Así foi como AtalaiA.social empeza a identificarse co obxectivo do “desenvolvemento social e persoal” na procura de traballar dende as habilidades, capacidades e emocións de cada persoa como arma para construír e relacionarse.

Principios

A experiencia profesional do equipo, xunto á constante reciclaxe formativa, fai que os principios pedagóxicos que sustentan o noso traballo teñan base e argumentos sólidos que responden a unha aprendizaxe integral:

- *Perspectiva de xénero.* As relacións de xénero e o empoderamento como enfoque, contido e metodoloxía. Contemplamos a igualdade como un valor fundamental para a consecución da dignidade das persoas e do cumprimento dos dereitos humanos.
- *Concepción sistémica da realidade.* Abordamos a existencia como sistemas que se intercomunican entre si. Cómpre ter en conta na in-

tervención a relación interdependente da propia persoa cos outros contextos sociais, como o educativo, familiar, sanitario, veciñal, xudicial etc.

- *Concepción humanista dos procesos.* A intervención socioeducativa debe contemplar todas as dimensións das persoas e promover o seu desenvolvemento global (biolóxico, psicolóxico, sexual, social, cultural, educativo, emocional, afectivo...). Consideramos fundamental o traballo na parte emocional, abordando individual e grupalmente os sentimentos e pensamentos que habitan en cada persoa.
- *Traballo en rede e comunitario.* O territorio configúrase como punto de partida e de chegada, como lugar de acollida para o desenvolvemento das persoas. Tendo en conta este principio, o traballo colectivo de rede, en coordinación con outras profesionais e entidades é outro dos eixos principais da nosa intervención.
- *Co-construción da demanda.* Traballamos cunha metodoloxía activa e participativa buscando un clima de participación e a construción de estruturas horizontais e democráticas, no que a persoa profesional sirva de guía para o cumprimento dos obxectivos acordados.
- Traballamos desde, para e con persoas.

Intervención socioeducativa nos centros educativos

A esencia de AtalaiA.social é o desenvolvemento de proxectos socioeducativos, sobre todo, nos tempos e espazos que acompañan a dinámica escolar (anpas, profesorado, alumnado), no ámbito familiar e na relación destes dous contextos.

Os programas socioeducativos que se impulsan dentro do ámbito escolar están relacionados, principalmente, coa educación emocional, a igualdade e a convivencia. Procuramos establecer programas que teñan continuidade e consoliden a presenza dunha figura educadora nos centros, de xeito que poida atender cun enfoque integral ás persoas coas que traballa, máis alá da realización de obradoiros puntuais.

Dentro destes proxectos abórdanse os piares socioeducativos de prevención universal, intervención persoal/grupal e actuacións formativas.

Enfocamos os nosos proxectos dun xeito integral, na procura de construír un mapa educativo no que activar as potencialidades e recursos dos propios centros e persoas.

A metodoloxía empregada nos proxectos de bo trato é sempre participativa e activa, buscando a comodidade e confianza das persoas do grupo. A interacción e reflexión grupal serán claves para a aprendizaxe, empregando estratexias dinámicas e medios audiovisuais para facilitar a atención no discurso.

A planificación é sempre flexible, adaptándose ao ritmo e características do grupo e á retroalimentación que se vai percibindo do mesmo.

Os nosos principios de intervención nos ditos proxectos baséanse en:

- Plano emocional
- Visión sistémica
- Flexibilidade e participación
- Concepción humanista dos procesos
- Liberdade e aceptación
- Lectura de xénero e identidade cultural

Proxectos e programas de Bo Trato

Convivencia

Entendemos os conflitos como elemento natural da convivencia en sociedade, cunha visión enriquecedora para as relacións en función do seu manexo. A realidade escolar constitúe un espazo clave para a aprendizaxe do autocontrol emocional, dunhas relacións asertivas e seguras e da aprendizaxe de estratexias para a resolución pacífica dos conflitos. O diálogo, a reflexión e o autoconhecimento son os elementos claves para a construción de ambientes positivos e respectuosos.

- Programas de mediación escolar.
- Obradoiros de convivencia e prevención do maltrato.
- Programa de prevención socioeducativa nos centros (titorías).
- Programa de intervención en casos de dificultade.

Educación emocional

Enfocamos a educación emocional como un proceso que busca potenciar as competencias emocionais como elemento esencial do desenvolvemento humano, co obxecto de capacitar para a vida e aumentar o benestar persoal e social. Este proceso axuda a optimizar o desenvolvemento integral da persoa nos planos físicos, intelectuais, morais, sociais, emocionais etc.

As evidencias sobre os beneficios da educación emocional e social radican na mellora da saúde, a capacidade de aprendizaxe, a motivación e as relacións sociais, o que favorece a integración de valores, unha mellor convivencia nas aulas e a interiorización dun maior respecto polas demais persoas.

As principais técnicas empregadas serán a música, a expresión corporal, a dramatización, teatralización, dinámicas e xogos de cooperación, técnicas de relaxación creativa, técnicas de respiración, estimulación sensitiva, visualizacións activas, modelado etc.

- *Programa Emociona* (alumnado/ profesorado de educación infantil e primaria).

- *Programa Sentírmonos* (alumnado/ profesorado de educación secundaria).
- “*Explorando as emocións*”: talleres vivenciais en familia.

Igualdade

A socialización de xénero (formación da identidade de xénero e asignación de roles) determinan as oportunidades e limitacións que terá cada persoa (home-muller) para desenvolverse plenamente.

A nosa intervención céntrase en rachar coa herdanza do patriarcado e sensibilizar sobre a realidade social sexista e desigual. Traballamos para empoderar ás persoas e desenvolver unha conciencia crítica respecto ás desigualdades de oportunidades e trato nos diferentes contextos, evidenciando o sesgo existente e perpetuado no que respecta ás relacións en función do sexo asignado ou sentido.

Construír espazos de reflexión permite visibilizar os mecanismos que inflúen na construción social das persoas e os comportamentos cotiáns que quedan agochados pola normalización é o obxectivo principal que perseguimos nos nosos proxectos, adaptando a reflexión e as actividades ao grupo de referencia (infancia, adolescencia, persoas adultas...).

- *Vestido de Voda*: Teatroforo contra as violencias machistas.
- “*Somos e estamos*”: talleres vivenciais de promoción das relacións igualitarias.
- “*Dálle a volta*”, programa integral de centro.
- Obradoiros puntuais (Semana da muller nas escolas, sesións de aula...).

Conclusiones da intervención en contexto escolar

Dende AtalaiA.social valoramos como positivo o recoñecemento que se fai do noso traballo nos centros escolares e nos concellos, atopando en xeral moi boa acollida e complementariedade. Un dos nosos cometidos tamén é facer ponte e coordinar proxectos entre o contexto escolar e o municipal, creando habitualmente unha rede eficaz para a consecución dos obxectivos educativos.

O alumnado, especialmente, adoita ter unha actitude moi receptiva ao noso traballo, ao supoñer un cambio de metodoloxía, contidos e perfil profesional, que permite que teñan unha maior apertura emocional e confíen nesa figura por sentila allea ao profesorado habitual.

O feito de traballar dende o plano persoal e emocional fai que o clima de traballo sexa moi agradable, facilitando unha boa alianza coa comunidade educativa e acadando unha circularidade diferente no tratamento dos conflitos.

Unha dificultade importante radica en que o financiamento dos proxectos socioeducativos é intermitente, parcial e externo, xa que adoita estar suxeito a subvencións e á subcontratación de entidades, o que fai que a súa planificación teña que estar suxeita a estas circunstancias e non se prioricen os tempos e necesidades reais dos centros educativos.

Destacamos como carencia importante a falta dunha aposta real na lexislación que sitúe a figura da Educación Social nas escolas como profesionais, nas condicións e proporcións precisas para a súa integración. Ademais, cremos que os plans de estudos do profesorado deberan revisarse para conectar a actividade docente á persoa e non só aos contidos, mellorando así a dualidade educación social e escola.

A nosa experiencia nos centros fainos concluír que a figura educadora é esencial para unha integración real da perspectiva social e o desenvolvemento persoal. Consideramos que dita figura debe formar parte da comunidade educativa e do equipo técnico que elabora os plans de centro e as solucións ás dificultades que se atopan na convivencia e na participación escolar.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO: INFLUENCIA DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

Iker de Luz Colás

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

e-mail: iker_dlz@hotmail.com

RESUMEN: Son muchas las investigaciones, libros y artículos que han sido escritos sobre los cambios que se están dando en sociedad actual (Castells, 2005; Bell, 1976; Gorz, 1995; Giddens, 1996...). Son muchas también las escuelas y proyectos que están naciendo y transformándose para responder a las necesidades de la sociedad de la información. Específicamente las Comunidades de Aprendizaje pretenden responder a esas necesidades partiendo de las Actuaciones Educativas de Éxito demostradas por la Comunidad Científica Internacional (grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, formación dialógica del profesorado, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos). Diversas investigaciones han demostrado cómo estas actuaciones han servido para conseguir el éxito académico de todos y todas las alumnas, y la mejora de la convivencia (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2010). Asimismo, las Comunidades de Aprendizaje constituyen un ámbito prioritario de intervención para la Educación Social, de cara a desarrollar estrategias educativas exitosas e integrales para superar situaciones de exclusión social. En la comunicación se presenta la investigación realizada con el objetivo principal de analizar el impacto que tienen las Actuaciones Educativas de Éxito en la Prevención de la Violencia de Género en los centros educativos. Concretamente se realiza un estudio de caso en el CEIP Elejabarri de Bilbao con un alumnado mayoritariamente de etnia gitana y alta población procedente de países latinoamericanos o africanos. Se utilizan las técnicas de *observación comunicativa* y *relato comunicativo de la vida cotidiana* para responder a los objetivos planteados.

Antecedentes

Marco socio-educativo: sociedades de la información

son muchas las investigaciones, publicaciones y artículos escritos sobre los veloces y múltiples cambios de la sociedad actual (Castells, 2005; Bell, 1976; Gorz, 1995; Giddens, 1996...). No es de extrañar, ya que el modelo de sociedad industrial tan presente hasta hace unas pocas décadas está cambiando substancialmente tanto de forma como de contenido. Y entre sus grietas está apareciendo un **nuevo modelo de sociedad que pone en el centro la información, la comunicación y la tecnología**. Este nuevo modelo trae cambios como: *la transformación de la mente humana en fuerza productiva* (Castells, 2005: 58), *la dualización entre trabajadoras que se traduce en una alta probabilidad de las “no suficientemente cualificadas” de sufrir fuerte precarización laboral, desempleo, exclusión y dificultades de sostenibilidad de sus vidas* (Valls, 1999), *la transformación de la capacidad de procesar información en factor de inclusión o exclusión* (Bell, 1976; Gorz,

1995), *la desaparición de los marcos de referencia tradicionales y su substitución por nuevos referentes sociales precarios* (Willis, 1994), *la transformación del modelo de familia, de los tipos de relaciones inter-personales, la aparición de contextos multi-culturales* (con la subida de la inmigración en Europa del 1,3% de 1950 al 6,8% de 2012 según el Eurostat de 2013)...

Aparece entonces el debate sobre el fin de la modernidad y el surgimiento post-moderno, a lo que autores como Beck (1997) responden negando la ausencia de referentes y considerando el inicio de una nueva fase modernizadora: la *modernización reflexiva*. Una fase en la que los agentes sociales tendrán un papel central: ante el fin de las seguridades del pasado, la comunicación y construcción de consensos entre los agentes será la clave para decidir las formas y direcciones de esta nueva modernidad (Valls, 1999). Se suman a esta visión los autores que hablan del *giro dialógico* de las sociedades (Elboj & Gomez, 2001). Argumentan que en un contexto en el que las instituciones y seguridades tradicionales están crecientemente erosionadas y des-legitimadas (Giddens, 1996), las normas, las decisiones, los conocimientos... necesitan ser consensuadas mediante el diálogo para que éstas sean aceptadas.

Las ciencias sociales, como uno de los agentes situados en este contexto histórico-social específico, han vivido también desde la década de los 50 un "giro dialógico". Varios autores de diferentes ámbitos han comenzado a centrar su atención en el lenguaje y las interacciones: Habermas, Touraine, Beck, Freire, Wells, Bruner, Cole, Scribner... Otros han querido ir más allá. Además de centrar sus estudios en las interacciones o en el giro dialógico de las sociedades, han intentado cambiar la forma en la que se generan las teorías mismas (Gomez, Latorre, Sanchez & Flecha, 2006). Es así como se ha generado el **paradigma comunicativo crítico**, el cual intentando coincidir con el giro dialógico de las sociedades, pretende profundizar en una modernización de carácter reflexivo en el que el protagonismo de los agentes históricamente excluidos en la construcción de conocimiento científico facilite la superación definitiva de los problemas vividos por éstos (las desigualdades sociales, la explotación, la pobreza, la exclusión, la violencia de género...).

Por lo tanto, el nuevo contexto nos pone *nuevos retos* sobre la mesa, introduce nuevas visiones y herramientas, a la vez que nos insta a dar solución a *viejos problemas*.

Comunidades de aprendizaje

La escuela no es una institución ajena a los problemas y retos de la sociedad. Al contrario, del mismo modo que recibe su influencia, ésta sigue

siendo uno de los principales agentes de socialización de niñas/os y jóvenes. Las escuelas y proyectos creados o desarrollados con objetivos de transformación social para la mejora de la vida de todas las estudiantes han sido diversas. Aún así, no son tantas las que han sido capaces de garantizar el éxito a la hora de superar desigualdades, mejorar los resultados académicos y aumentar la convivencia. Es por ello que diversos autores como Aubert *et al* (2010) argumentan que más que inventar nuevas estrategias, es absolutamente prioritario poner en marcha las medidas y alternativas que tienen eficacia probada.

Las **Comunidades de Aprendizaje** (CdA) son proyectos para la transformación educativa y social, que pretenden responder a los retos de la actual sociedad de la información (CREA, 2013). A diferencia de muchos otros proyectos, asientan su modelo educativo en evidencias demostradas por la comunidad científica internacional, que subrayan la importancia de dos factores clave: *las interacciones* y *la participación de la comunidad*.

Están basadas en el **aprendizaje dialógico**, desarrollado entre otros por CREA, partiendo de las aportaciones mencionadas en el apartado anterior.

El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecidas. (Aubert et al., 2010: 167)

Fundadas sobre principios de igualdad y aprendizaje dialógico, las Comunidades de Aprendizaje trabajan para conseguir *el éxito educativo de todas las alumnas*. Para ello, buscan *implicar a todos los agentes* que influyen de forma directa o indirecta en el proceso de aprendizaje de las estudiantes: profesorado, familias, otras estudiantes, asociaciones de barrio, amigas, voluntarias... Concretamente, en las CdA se llevan a cabo las **Actuaciones Educativas de Éxito**, es decir, las actuaciones educativas que tras investigaciones a nivel europeo como “*INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006-2011)*” han probado ser exitosas en contextos muy diferentes a la hora de garantizar el aprendizaje de todas las alumnas, superando las desigualdades-dificultades de

partida, y que han mejorado significativamente la convivencia-cohesión tanto en el centro como en la comunidad.

A día de hoy, éstas son las Actuaciones Educativas de Éxito con eficacia probada que se aplican y que distinguen a las CdA (CREA, 2013):

- **Grupos interactivos:** es la manera que ha dado mejores resultados para la mejora del aprendizaje y la convivencia. Se organizan grupos heterogéneos (según nivel de aprendizaje, género, cultura...) y cada grupo realiza una actividad concreta en un tiempo reducido. Una persona adulta dinamiza el grupo, garantizando la ayuda entre iguales y la realización de la tarea. Cuando se acaba el tiempo (unos 15-20 minutos), pasan a realizar otra actividad, siendo dinamizados por otro adulto.
- **Tertulias dialógicas:** es la construcción colectiva de conocimiento y sentido mediante el diálogo entre todas las estudiantes que participan en la tertulia. Se busca el acercamiento a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado históricamente, sin diferenciar por edad, género, cultura o capacidades. En cada sesión cada participante expone su interpretación sobre lo que se esté trabajando (texto literario, obra de arte, pieza musical, aportación matemática...) leyendo el alto el fragmento escogido y posteriormente su interpretación. Después se discute sobre lo comentado. En cada sesión una persona realiza las tareas de moderación, para garantizar la participación igualitaria de todas las estudiantes.
- **Formación de familiares:** se realiza también mediante Actuaciones de Éxito y se ofrece respondiendo a las necesidades e intereses planteados por las familiares y la comunidad. Son ellas las que deciden qué quieren aprender y cómo. Tienen especial éxito las tertulias literarias dialógicas.
- **Participación de la comunidad:** además de la participación de la comunidad y familiares en la formación de familiares, participan también en las actuaciones de formación de las estudiantes, tanto en horario escolar como fuera de éste. Se participa especialmente en tres ámbitos: lectura dialógica, ampliación del tiempo de aprendizaje (biblioteca tutorizada, tertulias dialógicas...) y en los grupos de trabajo mixtos (tanto en las decisiones como en la gestión, como por ejemplo en la comisión de co-educación).
- **Modelo dialógico para la prevención y resolución de conflictos:** este modelo entiende el diálogo como herramienta para superar las diferencias. Toma especial protagonismo el consenso entre todas las partes implicadas en el conflicto sobre las normas de convivencia,

teniendo especialmente en cuenta la voz del alumnado. Así se construye un diálogo entre toda la comunidad a lo largo de todo el proceso normativo. Tanto a la hora de buscar las causas y orígenes del conflicto, como a la hora de buscar soluciones cuando aún está vivo, se impulsa la implicación de toda la comunidad y que todas las opiniones hayan sido escuchadas.

- **Formación dialógica del profesorado:** la herramienta que está teniendo mejor eficacia a la hora de acercar al profesorado a las bases teóricas y científicas de las Actuaciones Educativas de Éxito están siendo las tertulias pedagógicas. Éstas tienen el mismo formato de las tertulias dialógicas literarias, matemáticas... Grupos de personas diversas implicadas en la educación de las estudiantes leen libros internacionalmente significativos. Tienen los libros en mano durante la tertulia, para evitar interpretaciones erróneas o invenciones. Mediante el diálogo entre iguales se discute y construye conocimiento colectivo sobre lo leído, y se discute sobre su aplicación.

Son actuaciones que debemos entender unidas e inter-relacionadas por principios y lógicas muy similares, ya que el proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje trae consigo la aplicación de la misma lógica del aprendizaje dialógico en cada una de las actuaciones.

Sin embargo, para conseguir una prevención de la violencia de género eficaz, es necesaria una visión que incluya la perspectiva de género, además del modelo dialógico de prevención y resolución de los conflictos. Para ello, se propone la *Socialización Preventiva*, basada en las aportaciones del feminismo dialógico.

Prevención de la violencia de género en las cda

El feminismo dialógico parte de la premisa de que las mujeres sin estudios superiores viven una discriminación doble: una por su condición de mujer y la otra por la ausencia de ciertos certificados académicos, en un contexto en el que el nivel de instrucción es cada vez más central (Elboj & Flecha, 2002). Las mujeres de sectores populares han sido tradicionalmente discriminadas del sistema educativo, o los conocimientos- capacidades que han desarrollado a lo largo de su cotidianidad y proceso de socialización han sido negados, tratándolas como “incompetentes” para determinados quehaceres o ámbitos.

A lo largo de la historia y especialmente en los últimos siglos las mujeres han logrado superar diferentes barreras impuestas en sus vidas y han conseguido el reconocimiento de importantes derechos, el cuestionamiento de

los roles que les asignaban o las desigualdades que viven por su género. Sin embargo determinados autores consideran que gran parte de la teoría feminista actual es producida por mujeres académicas, produciendo cierto elitismo académico (Elboj & Flecha, 2002: 162). Consideran como Jürgen Habermas que todas las personas tienen capacidad al lenguaje y la acción (1987), y por lo tanto incluso las mujeres que viven fuertes situaciones de discriminación tienen la capacidad de hacer aportaciones a la transformación de su entorno (Flecha, Melgar, Oliver & Pulido, 2010). Por ello ven necesario incorporar la voz de todas las mujeres, tanto académicas como no académicas, a la hora de afrontar problemas como la violencia de género, sus características, su prevención y su superación (Puigvert, 2001).

La violencia de género sigue siendo un fenómeno terrible que afecta a toda la sociedad y la prevención es totalmente fundamental para poder hacerle frente. Los centros educativos, como espacios en los que se dan cantidades de interacciones muy elevadas (estudiantes, profesorado, familias...) son lugares fundamentales para la construcción y transformación de modelos de relación sin violencia.

En las CdA se apuesta por el modelo dialógico de prevención de conflictos, en sintonía con los planteamientos del feminismo dialógico. Este modelo se centra en la prevención de situaciones de conflicto, para no tener que solucionarlos una vez aparecidos (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004). Dentro de ese marco general, teniendo en cuenta la importancia que tienen los procesos de socialización para la prevención de la violencia de género, como establecen las investigaciones como las de Patricia Melgar (2009) se establece una propuesta específica: la **socialización preventiva**.

Entendemos por socialización preventiva el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y unos valores que previenen los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorecen los comportamientos igualitarios y respetuosos. (Oliver & Valls, 2004)

Se pretende, mediante la socialización preventiva, transformar los modelos afectivos- sexuales hegemónicos, que unen el amor al dolor y a la violencia; transformándolos hacia modelos en los que el amor y el respeto no estén disociados de la pasión y la motivación (Melgar, 2009). Se apuesta por la ruptura de los mecanismos que ocultan la violencia de género y que culpabilizan a la víctima. Se impulsa acabar la ley del silencio y la complicidad, impulsando la solidaridad entre mujeres y promocionando relaciones igualitarias. Siguiendo los planteamientos de Gomez (2004), se trabajan

tres líneas principales de competencias: competencias de atracción, de elección y de igualdad.

Sin embargo, en nuestra investigación nos preguntamos qué aportaciones realizan las demás Actuaciones Educativas de Éxito de cara a la prevención de la violencia de género, ya que entendemos que la intervención ha de ser transversal y en todos los ámbitos.

Objetivos y metodología

El **objetivo general** de nuestra investigación ha sido analizar la *influencia que las Actuaciones Educativas de Éxito tienen de cara a la prevención de la violencia de género*.

Respecto a los **objetivos específicos**, hemos planteado los siguientes:

1. Analizar las estrategias que se utilizan mediante las Actuaciones Educativas de Éxito para impulsar la convivencia y prevenir la violencia en general (y particularmente la de género).
2. Recoger y contrastar las diferentes perspectivas que cada actor tiene sobre dichas estrategias y su eficacia.
3. Detectar las estrategias y factores presentes en estas actuaciones que están siendo *obstáculos* o *de ayuda* para la prevención de la violencia.
4. Poner conjuntamente sobre la mesa los próximos retos de mejora en las Actuaciones Educativas de Éxito de cara a mejorar la eficacia en la prevención de la violencia de género.

Para ello, nuestra investigación se basa en la **Metodología Comunicativa Crítica** (Gomez *et al.*, 2006), al igual que las investigaciones en las que se basan las actuaciones educativas sobre las que se asientan las CdA.

La Metodología Comunicativa Crítica incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación desde el inicio hasta el final de la misma. Crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas. La validación (y por tanto, la fuente de legitimación) del conocimiento son los argumentos contrastados en base a pretensiones de veracidad, no por la posición de poder de quien presenta tales argumentos. La interpretación sobre un fenómeno social o educativo de una persona ajena al mundo académico es tan válida como la explicación técnica de un profesor de universidad; si y sólo si ambas están regladas por pretensiones de veracidad. No tiene más razón quien mejor utiliza las estrategias y recovecos del discurso para crear un lenguaje tecnicista pero vacío de contenido y ajeno a la realidad

que quiere interpretar. Desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad. (Gonzalez & Diez-Palomar, 2009)

Con el objetivo de entender mejor las bases teóricas de éstas y profundizar en el conocimiento de su desarrollo práctico, se ha realizado un **Estudio de Caso: el CEIP Elejabarri de Bilbao.**

>> Elejabarri, es un centro público de educación infantil y primaria situado en el barrio trabajador Errekalde de Bilbao. Tiene únicamente 76 alumnos matriculados en el momento de la investigación de los cuales el 69% es de etnia gitana y el 31% restante procedente de otros países. Casi todas las familias dependen directa o indirectamente de diferentes ayudas sociales debida su situación económica y las relaciones entre diferentes familias ha sido frecuentemente conflictiva. El centro comenzó su transformación en CdA tres años atrás y las Actuaciones de Éxito se han ido implantando progresivamente. Actualmente están todas en marcha, aunque algunas como la participación de familiares o la formación del profesorado están funcionando con baja intensidad. Elejabarri cuenta con 16 profesores y la participación de varios agentes de la comunidad (Kale dor Kayiko...), de estudiantes de prácticas, unas 15 personas voluntarias. No hay actualmente ningún Educador Social contratado en la escuela, a pesar de que varias colaboran como voluntarias o en prácticas. El profesorado era muy cambiante debidas las situaciones conflictivas frecuentes (y ocasionalmente graves) existentes en la escuela pero se ha ido estabilizando en los últimos 3 años. Tiene entre otras, una comisión mixta de co-educación, responsable entre otras tareas de elaborar y desarrollar propuestas para la prevención de la violencia de género (en la que he estado participando).

Se han escogido las técnicas de *observación comunicativa* y *relato comunicativo de la vida cotidiana*:

- **Relato comunicativo de la vida cotidiana:** es el diálogo entre la persona investigadora y la investigada sobre la vida cotidiana de ésta última, con el objetivo de reflexionar e interpretarla conjuntamente. Se ha realizado con 3 profesoras, 1 miembro de dirección, 1 miembro de la comunidad y 2 familiares.

- **Observación comunicativa:** se hace observación directa de las situaciones a investigar, participando como un miembro más. Pero además se debaten y comparten los significados, sentidos... mediante el diálogo igualitario con las personas que han sido parte de estas situaciones y sus acciones, actitudes, sucesos, motivaciones, cualidades... Se analizan 5 situaciones (dos conflictos entre estudiantes, dos sesiones de formación de profesorado sobre la violencia de género, dos tertulia dialógicas con familiares y una situación en clase de primero) junto a 4 profesoras, 2 familiares, 1 miembro de dirección y 5 estudiantes, individualmente con cada uno de éstas.

Principales resultados

Los resultados de la investigación destacan que todas las personas participantes notan un cambio muy significativo a mejor en los últimos 3 años, tanto en los resultados escolares como en la convivencia. Se destaca que han bajado tanto la cantidad como la intensidad de los conflictos (de varios al día de diferentes intensidades a alguno de baja intensidad a la semana). También notan el ambiente cambiado: las miradas desafiantes, las amenazas, situaciones como pequeños problemas que comienzan en la escuela, crecen en la calle y vuelven incontrolables a la escuela... han dejado paso a un ambiente mucho mas calmado:

Antes... Antes no se podía ni hablar. Ni entre ellos (los estudiantes), ni entre nosotras, ni con ellos... No se hablaba, nunca. En ningún contexto, ni pasando por el pasillo. Era una pasada. Al menos ahora vas tranquila por el pasillo, hablan entre ellos... (...) Yo creo también que este buen ambiente ha podido tranquilizar el ambiente en la calle también. (KK1-Profesora)

Algún familiar subraya la paciencia y disposición del profesorado, pero el resto destacan la puesta en marcha de las Actuaciones Educativas de Éxito, entendiendo que éstas han logrado crear las condiciones para ampliar los espacios del diálogo de forma transversal en todos los ámbitos. Este ambiente ha podido contribuir a la visibilización de ciertas informaciones útiles sobre los orígenes de repetidos conflictos, sobre su desarrollo (ya que en muchas ocasiones el profesorado no se enteraba de muchos sucesos)... lo que en definitiva ha ayudado a superar la sensación de incapacidad de prevenirlos o solucionarlos efectivamente.

De la misma manera, el profesorado se ha tornado en referente en los que confiar también sus problemas.

Ayer estuve hasta tarde y ellos estaban en Rekalde Partekartuz (extra-escolares). Me vieron por el pasillo, me pararon y me dijeron “Elena, mañana tenemos que hablar, e, que ha pasado una cosa”. Y hoy lo hemos hablado y todo se ha solucionado. Antes si eso pasaba se lo contaban a su primo, el primo les iba... y se montaba aquí la de... Ahora ya no. (KK3- Profesora)

Se percibe un cambio significativo en la actitud de diferentes agentes y junto a ello la reducción de la presencia de modelos de relación en los que la violencia se normaliza, se naturaliza o incluso se ve como atractiva (lo cual era bastante frecuente años atrás).

Si analizamos una por una cada Actuación Educativa de Éxito en busca de los factores transformadores y los que son un obstáculo para la prevención de la violencia de género, podemos destacar principalmente los siguientes:

Grupos interactivos

La característica mas destacada es la no disociación ente la búsqueda de mejora académica y el impulso a la solidaridad y el trabajo en grupo. Sin embargo, también se subraya en primer lugar la importancia de la heterogeneidad de los grupos, ya que ésta convierte la ayuda mutua en necesidad y se torna herramienta enriquecedora (que aporta visiones más completas, ayuda a superar obstáculos personales y crea contextos de complementariedad, generando significado).

En segundo lugar, que la persona dinamizadora active las potencialidades de cada estudiante ayuda a superar dificultades o frustraciones, aumenta el auto-conocimiento de cada estudiante y también el conocimiento mutuo entre estudiantes diferentes (generando relaciones sanas y de ayuda entre iguales). La presencia de suficientes dinamizadoras adultas es de vital importancia para garantizar atención personalizada y la posibilidad de formar grupos pequeños.

Y en tercer lugar, mediante los grupos interactivos se promueven competencias para el trabajo en común y la ayuda mutua, las cuales se han de trabajar explícitamente, porque cuando llegan al centro no siempre saben ayudarse, explicarse las cosas, tener paciencia, pedir ayuda... lo cual genera nervios y pérdida de sentido si la persona dinamizadora presupone que no se ayudan porque no quieren y lo cataloga como mal comportamiento. La existencia de objetivos en común a cumplir, la ayuda de una persona adulta centrada en generar interacciones sanas y activar las capacidades de cada cual, ayuda a enriquecer las relaciones entre iguales: “tanto a dar ayuda

como a recibirla, y con todas las estudiantes, porque todos somos amigos” (KK1-Estudiante).

Se observa como las competencias trabajadas en los grupos interactivos se extienden a otros espacios (patio, pasillos, clase...) y se generan relaciones mucho más cercanas entre estudiantes de diferentes culturas, géneros... que anteriormente no se formaban o eran conflictivas.

Tertulias dialógicas

mientras que en los grupos interactivos se hace hincapié en su influencia más técnica, en las tertulias dialógicas se destaca la posibilidad que dan de trabajar ciertos temas explícitamente. Además de trabajar competencias relacionadas con la lectura, la expresión, la escucha, en contraste... dan la opción de hablar de temas cotidianos relacionados siempre con fragmentos del texto. Se destaca en primer lugar el aprendizaje de la escucha activa (a respetar los turnos, escuchar las aportaciones de los demás, añadir a éstas las propias, contrastar las propias con las de los demás...).

En segundo lugar, se profundiza en el conocimiento mutuo a través de las intervenciones. Se descubren gustos, costumbres... similares y se van de-construyendo prejuicios (religiosos, culturales...). Una de las estudiantes subrayaba que lo que más le gusta de las tertulias no es leer, sino comentar después, porque les hacen preguntas y pueden contar.

En tercer lugar, como mencionábamos anteriormente, se tornan en espacios en los que tratar temas cotidianos relacionados con los fragmentos leídos. Esto se nota especialmente en los ciclos segundo y tercero, donde se aprende a verbalizar opiniones, compartirlas y debatirlas (lo cual no es del todo común en los demás espacios). Se suelen utilizar para introducir temas como la violencia, los roles de género, el racismo, las procedencias, las costumbres...

Hubo un comentario sobre las parejas por parte de un chico “pues yo quiero una que me haga caso” o “yo quiero una para mandarla”... y desde allí le solemos dar la vuelta, muchas veces con ejemplos de nuestras vidas personales. (KK2-Profesora)

El papel de la persona moderadora es crucial, tanto para garantizar que todas las opiniones sean expuestas y escuchadas, como para ponerlas en duda o contrastarlas. Sin embargo, el excesivo dirigismo del debate puede provocar que se diga “lo que se quiere oír” y no lo que se piensa. Lo cual según algunos profesores también puede ser útil para que aprendan qué es políticamente correcto y adecuado para el bien común.

En cuarto lugar, la presencia de familiares, voluntarias y personas de la comunidad enriquece notablemente la tertulia, sus interacciones, aportaciones y el conocimiento que se construye, más aún cuando hay gran diversidad. Cabe destacar mas allá de las competencias que se trabajan en las tertulias que han servido para tratar conflictos (ya generados o sus orígenes) y que ciertos temas que han sido tratados en las tertulias se han empezado a hablar también en otros espacios con más naturalidad.

Formación de familiares

En general hay que destacar que la puesta en marcha de las formaciones de familiares ha ampliado la cantidad de espacios y tiempos compartidos con la escuela y sus agentes. Esto por un lado ha ayudado a ir cambiando la percepción de los familiares sobre éstos. Por el otro, el que las familias vayan a las formaciones ha abierto un espacio de participación, informal pero intensivo, en el que cuentan sus impresiones sobre la escuela, las estudiantes, sus problemas, los conflictos... Muchas veces la formación ha sido una excusa para quedarse antes o después hablando con el jefe de estudios, o en las mismas formaciones han salido quejas o propuestas. La formación de familiares según sus intereses y necesidades ha sido la vía para aumentar su participación tanto en el centro como en la formación de sus hijas, primas, sobrinas... y esto ha aumentado su implicación en diversas áreas, lo cual es fundamental tanto para detectar pronto posibles conflictos como para solucionarlos de manera conjunta, consensuada y transversal.

Al igual que en las tertulias con estudiantes, la presencia de familiares recién llegados de otros países que aún no conocen bien el idioma ha enriquecido las tertulias, derribando determinados prejuicios e impulsando que puedan generarse relaciones interculturales. También han sido espacios en los que se ha podido tratar temas como el racismo o el tema de la violencia de manera explícita (aunque al ser tan presente y delicado se realizaba orientado hacia la prevención con sus hijos e hijas).

Al leer “El Lazarillo” en el primer capítulo hablando del padre... seguramente de origen africano, pues ya empezamos con el tema de la inmigración, y tal... Y bueno, pues, gracias a eso te sitúas en cual es el entorno en el que vivimos, y sabemos que opiniones o que visiones de la realidad podemos tener y que nos pueden causar problemas para luego enfrentarlas... Y luego eso se ha tratado, y nos hemos dado cuenta de que las diferencias raciales, pues en Elejabarri las consideramos un factor enriquecedor. (KK1- Dirección)

Las percepciones sobre la eficacia de las sesiones en las que se tratan estas problemáticas son diversas: “para debatir si, pero luego en casa cada cual hace las cosas a su manera” (BK1- Familiar) o “se suele decir lo que los profesores quieren oír” (BK2- Familiar). Sin embargo, la percepción del profesorado y dirección es bien distinta. El jefe de estudios nos daba el ejemplo de un conflicto entre dos estudiantes (uno de etnia gitana y el otro recién llegado de África) que dio lugar a un enfado muy fuerte entre las familias. Uno de los familiares había estado en la tertulia sobre “la guía de Yale para prevención de la violencia” semanas antes, y decidió actuar como se recomendaba en ésta:

Vino el yayo, vinieron unas familias gitanas diciendo “como hemos comentado en las tertulias...” - había una que había estado en la tertulia y una que no - “yo creo que te lo tengo que decir. Además vengo a decírtelo.” y el otro comentario del yayo era “como hemos hablado en las tertulias esto que ha pasado es inadmisibile pero primero te lo quiero comentar”. Y gracias a esa interacción, a esa conversación que se ha tenido con ambas familias, yo creo que algo que podría haber sido hace tres años un conflicto de “bu esa familia tiene que abandonar la escuela por X tiempo...” pues todo lo contrario: hemos conseguido que se sientan partícipe de la escuela. (KK1-Dirección)

De todas maneras sigue existiendo una gran separación entre lo que se les dice a las estudiantes en la escuela y en casa, y aún mas grande en lo que refiere a la violencia de género, sexualidad... Es por ello que el profesorado considera que hay que ir más despacio con estos temas. Participantes en la investigación han detectado también factores técnicos para la mejora de las formaciones como el *horario* (no después de comer), *el cambio de roles tan marcados de los profesores* (que se lo preparan antes), *profundizar en las necesidades de cada una...* Sin embargo, y a pesar que el frente de familias sigue siendo “un frente pendiente” (KK1- Dirección) se percibe que se han interrumpido viejas dinámicas y ciclos de aumento de la violencia, generando cierto ambiente de colaboración para la prevención y solución de problemas.

Participación de la comunidad

La participación de la comunidad ha sido vital para la prevención de la violencia de género, ya que gracias a la coordinación de diferentes agentes, el establecimiento de protocolos de actuación conjunto, la comunicación

constante, los grupos mixtos (como el de co-educación), el modelo dialógico de prevención... han contribuido a no emitir mensajes contradictorios (lo cual es clave en el proceso de socialización). Se ha superado la des-coordinación previa y se ha ampliado la visión sobre los factores que generan conflictos, sobre cada uno de las estudiantes y sobre sus familias... Así se han detectado mucho antes las situaciones que podían provocar ciertas actitudes, ciertos conflictos... y se han elaborado modelos conjuntos de actuación.

Ha sido de importancia mayúscula el haber consensuado las propuestas concretas, las normas o medidas con toda la comunidad, y el haberlas llevado a cabo de forma conjunta y coordinada. Dentro de la comunidad, la voz y la participación de las familias es totalmente fundamental: enriquecen la visión, participan en la dinamización y el buen ambiente y actúan como referentes. Viven de esta manera el proyecto de la CdA desde dentro, incorporando su conocimiento tácito a la práctica del centro. Al contrario de lo que muchas veces se piensa, familias que fuera son consideradas como “conflictivas” han ofrecido ayudas de gran valor dentro del centro, previniendo conflictos que de otra manera hubieran sido muy difíciles de afrontar.

El año pasado cuando empezamos a organizar la formación de familiares (...) a la hora de dividir los grupos tenía problemas... Agentes del barrio me decían “esta familia ha tenido un problema, esta está tal cual, ten cuidado con este que se van a liar... (...) Yo ahí tenía mucho miedo... tenía tanto miedo que incluso los grupos de las familias... no hicimos como se suele hacer en las escuelas para adultos: grupo de alfabetización, grupo de lectores, graduado... Y por ese miedo dejé a una familia en concreto. “vale, estos son los grupos que te daba, son grupos de acuerdo a las características de las necesidades que tenían las familias...” y ella me cogió y me dijo “ay no, ¡eso no!”. Les dí las dos hojas y ellas me hicieron la combinación de los grupos. Ellos decidieron quienes estaban. Pues ese grupo salió super heterogéneo, pero las familias estaban a gusto porque ellos habían decidido los grupos, y han funcionado bastante bien. (KK1- Dirección)

El mantener las puertas de la escuela constantemente abiertas a su participación de diferente tipo y su incorporación en diferentes actividades ha transformado a la escuela en una especie de “santuario” (KK4- Profesora) donde los conflictos se quedan fuera, o en un sitio al que acuden en busca de herramientas para prevenirlos o gestionar los conflictos con sus hijos/

as o los suyos propios. En ese sentido también está sirviendo para “abrir nuevas puertas”, como afirma la madre que decidió comenzar a estudiar un curso sobre conflictos:

Entonces, yo creo que el estar aquí... el ver lo que hay... me ha servido, me ha abrido la puerta para poder hacer ese curso. Que no lo hago obligada ni nada ¡eh! Lo hago porque.me... es un poco para mí también, para hacer eso en casa también. (KK2- Familiar)

A lo sumo, lo que los miembros de la comunidad están aprendiendo sobre prevención en la escuela lo están empezando a intentar aplicar en otros ámbitos de sus vidas.

Formación dialógica del profesorado

Es impensable desarrollar actuaciones educativas exitosas sin la formación dialógica del profesorado. Sin un espacio de reflexión, preparación, construcción de consensos y decisión, donde se contraste la experiencia práctica con las evidencias científicas y las teorías de forma regular. Basándonos en los relatos sobre estas sesiones de varias profesoras y la observación comunicativa de dos sesiones sobre prevención de la violencia de género, destacaríamos los siguientes resultados.

En primer lugar la importancia de recibir formación basada en evidencias científicas: conocer la violencia en general y la de género en particular en profundidad, acercarse a investigaciones sobre sus causas reales (y no creencias o suposiciones)... En segundo lugar, son espacios en los que salen ideas para mejorar tanto las Actuaciones Educativas de Éxito como el resto de intervenciones educativas. En tercer lugar, se colectivizan las decisiones. Es decir, se generan las condiciones para superar ciertos miedos o dudas personales sobre como actuar en determinadas situaciones, se establecen actuaciones conjuntas y no se dejan los problemas o dificultades sobre la persona que los plantea. En cuarto lugar, sirven para crear herramientas que ayuden al resto de agentes (estudiantes, familiares...) a prevenir de forma mas eficaz la violencia de género; ya que las profesoras comparten las formas o métodos que están utilizando y que están ayudando a implicar de forma más eficaz a diferentes agentes o a prevenir/solucionar conflictos de forma más exitosa. Así se dan pasos para vivir y practicar dicha prevención como responsabilidad de todas.

De todas maneras, muchas veces las fuerzas del profesorado se vuelcan hacia las estudiantes y la CdA, dejando en un segundo plano la relación entre el profesorado, su preparación, su comodidad, el grado de acuerdo, la sintonía, el cuidado mutuo... También el contexto que rodea la escuela, la dinámica rápida y cansada, o la presión y los ritmos de la administración

no le dejan margen a los educadores para formar un grupo sólido y estable, y re-construir consensos fuertes, que ayuden a mejorar el día día de forma notorio. La mayoría de las participantes plantea que ciertos cambios son necesarios para poder dar un salto cualitativo. Principalmente subrayan la necesidad de *aumentar la frecuencia de sesiones sobre prevención de la violencia de género y co-educación*, la necesidad de *adaptar las fechas a sus necesidades más que a presiones externas* (pasando a poder planificar efectos a medio-largo plazo), *la necesidad de garantizar la cualidad dialógica* (sin prisas, que la prioridad sea construir consensos y no utilizar las relaciones de poder como forma de superar debates, lo que produce malestar y desconfianza), y la necesidad de *superar la resistencia a los cambios*.

Conclusiones

Como conclusión, podemos subrayar que las Actuaciones Educativas de Éxito han tenido una influencia enorme en la mejora de la convivencia en el centro. Es más, casi todas las personas que han participado en la investigación han destacado que han sido éstas (y no tanto la actitud del profesorado, el contexto externo...) las que han provocado el cambio. Ha disminuido la cantidad e intensidad de los conflictos y su grado de normalización ha caído drásticamente.

Han ayudado a expandir y afianzar espacios de diálogo en todos los ámbitos, sin disociar lo académico de la convivencia. Éstos han tenido una buena acogida por parte del resto de agentes (estudiantes, familias...) y se ha notado que cuando se han generado conflictos ha existido una mayor disposición al diálogo y a llegar a acuerdos. Pero también gracias a las tertulias, la formación de familiares y la participación de la comunidad se ha empezado a hablar sobre los orígenes de los conflictos (algo impensable 3 años atrás) y gracias a eso se han podido empezar a transformar algunos de ellos (prejuicios, desconfianzas...). La diversidad y la implicación de todos los agentes es fundamental tanto para tener una visión lo suficientemente amplia como para trazar soluciones más eficaces, consensuadas y asumidas por la totalidad. Esto ha ayudado a mejorar su efectividad y a extender su efecto a lo largo del tiempo.

Tal y como lo plantea la Socialización Preventiva, se han visibilizado muchos conflictos antes ocultos, se está rompiendo con la ley del silencio (los conflictos salen a la luz mucho antes), y la premisa del diálogo y la solidaridad entre iguales (especialmente entre mujeres) esta ayudando a que la violencia pierda su atractivo y su estatus de “normal” o “natural”. Gracias a empezar a trabajar la violencia de género explícitamente y sin separarlo

de lo académico, las “mareas subterráneas” que antes existían se detectan mucho antes y se pueden solucionar a tiempo (antes de cronificarse).

En cuanto a los retos que Elejabarri tiene de cara al futuro para una Prevención de la Violencia de Género más eficaz destacaría: 1) la profundización en el conocimiento y grado de implicación de toda la comunidad en el proyecto de CdA; 2) la puesta en marcha de mecanismos de cuidado mutuo del profesorado y la re-construcción de consensos a unos ritmos y plazos adecuados a la realidad de la escuela; y 3) incorporar de manera más clara la perspectiva de género en todas las actuaciones educativas y incorporar las líneas de actuación de la Socialización Preventiva en las demás Actuaciones Educativas de Éxito. Esta última me parece de vital importancia, ya que a pesar de que estas actuaciones (como hemos comprobado) contribuyen a tumbar ciertas bases de la violencia (como la atraktividad de chicos violentos), es necesaria una mayor consciencia de las características específicas de la de género, y un desarrollo práctico de todas las competencias que se proponen (es decir, además de las competencias de atracción; las de elección y las de igualdad).

Bibliografía

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Auvert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Beck, U., Giddens, & A., Lash. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bell, D. (1976). *The cultural contradictions of Capitalism*. New York: Basic Books.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (6. ed.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CREA (2013). *Formación en comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Elboj, C. & Flecha, A. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos educativos*, 5, 59-172.

Elboj, C. & Gomez, J (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.

Eurostat (2012). *Migration and migrant population statistics*. European Union.

Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 89- 100.

Flecha, A., Pugvert, L., & Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giddens, A. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Gomez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*.

Barcelona: El Roure.

González, A. G., & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad de la Información.*, 51, 105.

Gorz, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo, Búsqueda del sentido, Crítica de la razón económica*. Madrid: Editorial sistema.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. I, Racionalidad de la acción*. Madrid: Taurus.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beberly Hills: Sage.

Melgar, P. (2009). *Trenquem el silenci. Superación de las relaciones afectivas y sexuales abusivas por parte de las mujeres víctimas de violencia de género*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Oliver, E. & Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

Silverman, J.G. (2001). Dating violence against girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy and suicidality. *Journal American Medical Association*, 286(5), 572-579.

Valls, M.R. (1999). Comudedes de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Valls, R, Puigvert, L., & Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers. *Violence against Women*, 14 (7), 759-785.

Willis, P. (1994). Nuevas *Perspectivas Criticas en Educación*. Barcelona: Paidós.

ÉRASE UNA VEZ...EL CUENTO COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL DE GÉNERO

Maira Díaz Armesto

María Victoria Carrera Fernández

Facultade de Ciencias da Educación de Ourense

Universidade de Vigo

RESUMEN: El objetivo principal de este trabajo se orienta al estudio de las preferencias en la elección de cuentos infantiles en personas adultas de la Comunidad Autónoma Gallega desde una perspectiva de género, atendiendo fundamentalmente a los cuentos seleccionados y a los sesgos de género presentes en dicha elección. Para la consecución de este objetivo se llevó a cabo un estudio cualitativo a través de una entrevista semiestructurada en la que participaron 61 personas adultas de las cuatro provincias gallegas, de las cuales un 67.2% son mujeres y un 32.8% hombres, con una media de edad de 34 años. Los resultados ponen de relieve que los cuentos que las personas participantes leen a niños y niñas suelen ser cuentos tradicionales, en los que abundan estereotipos y roles de género, y que aún así continúan siendo referentes, de generación en generación, en la socialización y educación de los/as menores. Más de la mitad de las personas participantes señalan que todos los cuentos son para todas las personas, mientras que el porcentaje restante practica y defiende que hay cuentos más adecuados para niñas (“cuentos para princesas”) y cuentos más adecuados para niños (“cuentos para príncipes, héroes y villanos”). Asimismo, se observa que la mayoría de los/as participantes no se fija en los cuentos que lee, y de hacerlo tan solo atiende a la edad o adecuación al nivel de desarrollo del/a menor, subestimando aspectos educativos; no obstante, una minoría destaca el valor del cuento como medio de transmisión de valores y experiencias, así como la necesidad de que éste tenga un lenguaje inclusivo, no sexista y que promocióne actitudes igualitarias. Se destacan las aportaciones de la Educación Social para la promoción de una verdadera práctica coeducativa tanto en el ámbito educativo formal como no formal.

PALABRAS CLAVE: Cuento; agentes de socialización; estereotipos de género; sexismo; coeducación; entrevista.

INTRODUCCIÓN

La literatura infantil es una herramienta muy útil dentro de la educación de niños y niñas, que ayuda en su socialización y transmite, entre otros aspectos, valores, creencias y/o modelos; por tanto, se puede decir que los cuentos se encuentran profundamente ligados a la construcción de la personalidad e identidad de la infancia (Jiménez, 2011; Ros, 2013). Concretamente, en relación a la identidad de género los cuentos tienen un papel clave, pues en sus historias se transmiten habitualmente aquellos estereotipos y roles que son considerados tradicionalmente como adecuados para cada género, contribuyendo así a la construcción de identidades desiguales y sociedades patriarcales. De modo que los agentes de socialización, especialmente la familia y la escuela, juegan un papel crucial en la selección y

transmisión de cuentos que pueden ser utilizados tanto para reproducir los estereotipos de género y la desigualdad como para subvertirlos. En base a estas premisas y para indagar en ellas nace esta investigación, encuadrada en un trabajo más amplio -el Trabajo Fin de Grado en Educación Social de la primera autora- que tiene como título “Fueron felices y comieron peridices: el cuento como herramienta de socialización diferencial de género”.

Con respecto a la estructura del trabajo se comenzará presentando el marco teórico y los objetivos del estudio, a continuación se hará referencia a la metodología utilizada, de carácter cualitativo, y finalmente, se expondrán los resultados y la discusión, terminando con una breve conclusión, en la que se destacarán las aportaciones de la Educación Social a esta temática

EL CUENTO COMO HERRAMIENTA PARA LA SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL DE GÉNERO

Cada sociedad, cultura o época delimita lo que es ser hombre o mujer, estableciendo dos categorías únicas y contrapuestas, donde se ordenarán los roles y espacios que desempeñará cada uno/a según la sociedad en la que se encuentre (Flecha, 2005). El concepto de género, por tanto, no es algo dado genéticamente, sino una construcción social, de modo que la identidad masculina y femenina se construyen a través del proceso de socialización diferencial de género en base a la marca corporal de las personas (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

En esta línea, la configuración de la identidad sexual y de género atraviesa ocho fases, cuatro de ellas en la infancia, i) *primera fase, desde los 0 a los 2 años*, en la que se le da al/a bebé el sexo de crianza, iniciándose aquí el proceso de socialización de género congruente con el sexo; ii) *segunda fase, de los 2 a los 3 años*, se adquiere la capacidad para diferenciar los comportamientos “propios” de niños y de niñas; iii) *tercera fase, desde los 3 a los 7 años*, en la que se interioriza la propia identidad sexual y se empieza a tomar conciencia del sexo y el género; y iv) *cuarta fase, que comprende desde los 7 a los 11 años*, en la que se define la identidad sexual, aunque seguirá formándose a lo largo de toda la vida (López, 2005)

De modo que, una vez que se asigna el sexo de crianza los agentes de socialización, concretamente la familia, la escuela y los medios de comunicación, pero también los iguales y la sociedad en general se van comportar diferencialmente, respondiendo a lo que se conoce como estereotipos y roles de género (aquellas creencias socialmente compartidas sobre cómo deben ser y comportarse hombre y mujeres). De hecho, el papel de estos agentes educativos en la socialización diferencial de género es tan fuerte que autoras como Lauretis (1987) los han denominado “tecnologías del género”.

Asimismo, los estereotipos de género están ampliamente relacionados con el sexismo, pues el proceso de socialización de género no es sólo diferencial para niños y niñas, sino desigual, siendo los rasgos y roles masculinos más valorados socialmente que los femeninos (Lameiras et al., 2013).

Los cuentos han sido utilizados durante siglos para transmitir historias, pero también valores, normas y costumbres (Masats y Creus, 2006). En esta línea, los cuentos, como instrumento socializador en una sociedad patriarcal, no se encuentran libres de estereotipos y roles de género. Estudios como los realizados por Anderson y Hamilton (2007) o Baker-Sperry y Grauerholz (2003) destacan que la literatura forma a las personas como hombres o mujeres, identificando una amplia mayoría de personajes masculinos frente a femeninos o el uso de características y roles de género estereotipados para describir y representar en las imágenes a los/las protagonistas. Asimismo, se observa que si bien en los personajes femeninos se han empezado a incluir roles más activos, transgrediendo el rol tradicional de pasividad asociado a la femineidad, tal transgresión no se da para los personajes masculinos (Ross, 2013), que continúan fuertemente anclados en el estereotipo tradicional de masculinidad –como bien a proteger y preservar–.

Pero de la misma forma que los agentes de socialización y el cuento como herramienta de socialización de la infancia funcionan como tecnologías al servicio de la reproducción del *status quo*, podrían servir también para el objetivo contrario: educar en igualdad a través de una verdadera práctica coeducativa desde los diferentes ámbitos educativos: formal, no formal e informal. Siendo clave el rol de la Educación Social tanto dentro como fuera del sistema educativo formal, contribuyendo a una pedagogía *queer* y subversiva que transforme la injusticia de la desigualdad en la riqueza de la diferencia (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015).

El *objetivo general* de este trabajo se orienta al estudio de las preferencias en la elección de cuentos infantiles en personas adultas de la Comunidad Autónoma Gallega desde una perspectiva de género. Este objetivo se concreta en los siguientes *objetivos específicos*: i) Conocer los cuentos que se cuentan a niñas/os en el ámbito familiar y escolar; ii) Conocer la importancia concedida al valor educativo del cuento; iii) Analizar el papel de la familia y la escuela como agentes de socialización diferencial de género; y iv) Evaluar las percepciones en relación al potencial coeducativo de los cuentos.

Metodología

Tipo de estudio

Para realizar esta investigación se ha optado por una metodología de carácter cualitativo, que no solo se limita a un análisis descriptivo, sino

que profundiza en la investigación particular de un contexto, tratando de comprender a las personas dentro de su marco de referencia, sin dar nada por sobreentendido y asumiendo como valiosas todas las perspectivas (Taylor y Bogdan, 2010).

Participantes

Participaron un total de 61 personas de las cuatro provincias gallegas (16.4% de A Coruña, 45.9% de Lugo, 21.3% de Ourense y 16.4% de Pontevedra), de las cuales un 67.2% son mujeres y un 32.8% son hombres, con un rango de edad de los 21 a los 81 años, siendo la media de 34 años.

En relación a las características de las personas participantes, por lo que respecta al nivel de estudios un 18% tiene estudios primarios, un 8.20% posee estudios secundarios, un 6.60% ha cursado bachillerato, un 24.60% ha hecho FP y un 42.6% posee estudios universitarios. Con respecto a la ocupación ésta es, sobre todo, como trabajador/a por cuenta ajena (67.2%), seguido de estudiantes (13.10%), trabajador/a por cuenta propia (8.20%), sin trabajo remunerado (6.60%) y jubilado/a (4.90%). Otro dato recogido es el referente a si tienen hijos/as, con un 59% que afirma tenerlos frente a un 41% que señala que no. En relación al parentesco con las/os menores a las/os que leen cuentos las personas entrevistadas, se puede observar que la mayoría de ellas/os pertenecen a su familia (82.86%), mientras que una minoría pertenecen al ámbito escolar (10%) y al entorno familiar (amistades o vecinos/as) (7.14%). Finalmente, en relación al género y edad de las/os menores a los que leen cuentos, un 58.57% son niñas y un 41.43% son niños, con un rango edad de 5 meses a 11 años y una media de 6 años.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue una entrevista semi-estructurada por su carácter conversacional y que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de generar un ámbito coloquial que facilite la comunicación entre quienes interactúan (Díaz, 2004, citado en Ozonas y Pérez, 2004). En ella se incluyeron cuestiones relativas a las siguientes dimensiones: i) Datos espacio-temporales: fecha, lugar de realización, hora y duración; ii) Variables sociodemográficas: tales como el género, la edad, el nivel de estudios, la ocupación, el lugar de residencia y si se tienen hijos/as o no; iii) Literatura infantil y sesgos de género: preguntas relacionadas con los cuentos que leen a los/as menores, la importancia dada a los aspectos educativos del cuento y la diferenciación entre la lectura de cuentos a niñas o niños; y iv) Otras reflexiones: como espacio para que las personas que lo deseasen pudiesen expresar su opinión libremente.

Procedimiento

Tras acotar el tema de estudio se realizó el diseño de la entrevista y se procedió a la selección de personas participantes, las cuales fueron seleccionadas al azar a la salida de centros educativos y parques de diferentes puntos de las cuatro provincias gallegas.

Se pidió colaboración a 85 personas, pero finalmente solo se pudo contar con 61 de ellas, puesto que 13 de ellas rechazaron participar y las 11 restantes no pudieron ser entrevistadas por no leer cuentos a menores, criterio indispensable para formar parte de la muestra objeto de estudio.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de enero y abril de 2016 con una duración media de 11,77 minutos y un rango de entre 7 y 20 minutos. Una vez completadas y transcritas las 61 entrevistas se procedió a su lectura y relectura para así poder realizar la correspondiente categorización y análisis de los datos obtenidos.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de la información recogida en las entrevistas se utilizó la técnica naturalista, también llamada técnica de análisis de contenido. La categorización de los discursos se hizo de forma independiente por las autoras del trabajo, llevándose a cabo posteriormente un consenso final, dando lugar esta triangulación de análisis a la categorización final que otorga estructura, sentido y significado a todas y cada una de las conversaciones mantenidas con las personas participantes (Cisterna, 2005).

Por último, se hizo también un análisis de contenido del argumento de los cuentos que fueron identificados como contados más habitualmente (aquellos referidos en más de una ocasión), atendiendo a la perspectiva de género y en aras de identificar los estereotipos y roles de género presentes en los mismos.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio se organizaron en cuatro categorías principales: i) ¿Qué cuentos se cuentan?; ii) Atención a cuestiones educativas; iii) ¿Cuentos para niños y cuentos para niñas?; y vi) El cuento como agente de socialización. Asimismo, en cada categoría se identificaron otras subcategorías según el grado de concreción necesario (ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorización final de los discursos

1. ¿QUÉ CUENTOS SE CUENTAN?
1. Cuentos de siempre
1.1.1. Cuentos tradicionalmente femeninos
1.1.2. Cuentos tradicionalmente masculinos
1.1.3. Cuentos unisex, pero no “libres de género”
2. Cuentos modernos
1.2.1. Cuentos tradicionalmente femeninos
1.2.2. Cuentos tradicionalmente masculinos
1.2.3. Cuentos unisex, pero no “libres de género”
1.2.4. Cuentos inclusivos y coeducativos
3. Cuentos inventados
4. Remix de cuentos
2. ATENCIÓN A CUESTIONES EDUCATIVAS
1. El lenguaje
2.1.1. Inclusivo y no sexista
2.1.2. En lengua gallega
2. Adecuación a la edad/nivel de desarrollo
3. Transmisión de valores
4. “No me fijo en eso”
3. ¿CUENTOS PARA NIÑOS Y CUENTOS PARA NIÑAS?
1. Contando cuentos diferentes
3.1.1. Cuentos para “princesas”
3.1.2. Cuentos para “príncipes, héroes y villanos”
2. Contando cuentos iguales
3.2.1. Cuentos que sí sirven para niños y niñas
3.2.2. Todos los cuentos para todas las personas
4. EL CUENTO COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN
1. El cuento como medio de enseñanza de valores y experiencias
2. Por un cuento no sexista

¿Qué cuentos se cuentan?

Dentro de la categoría primaria “**¿Qué cuentos se cuentan?**” se incluyeron cuatro categorías secundarias: i) Cuentos de siempre; ii) Cuentos modernos; iii) Cuentos inventados; y iv) Remix de cuentos. Esta categorización se hizo a posteriori por las investigadoras en función de los cuentos que las personas participantes señalaron contar.

En las dos primeras subcategorías (“*Cuentos de siempre*” y “*Cuentos modernos*”) es importante destacar también que, una vez realizadas las entrevistas y analizadas las respuestas, se hizo un análisis de los estereotipos y roles de género, así como de las actitudes sexistas presentes en los cuentos señalados por los/as participantes, atendiendo al argumento, al lenguaje usado y a la caracterización de los personajes principales. Y fue este análisis posterior, que no se incluye en este trabajo por desbordar el objetivo del mismo, el que permitió la creación de categorías de tercer nivel de concreción.

Así, en relación a la primera subcategoría, “*Cuentos de siempre*”, se concretaron a su vez tres categorías terciarias: i) Cuentos tradicionalmente femeninos; ii) Cuentos tradicionalmente masculinos; y iii) Cuentos unisex, pero no “libres de género”.

Por lo que respecta a la categoría terciaria “*Cuentos tradicionalmente femeninos*” se observa que las personas que cuentan cuentos a niñas, suelen leerle cuentos “tradicionalmente femeninos” y que en la sociedad son vistos como más adecuados para ellas:

Cuentos tradicionales como Blancanieves y Los 7 enanitos, Caperucita roja, El patito feo, Cenicienta (...) Bambi, La ratita presumida... (E37, mujer, 24, líneas 3109-3140).

Algunos de estos cuentos son el de Caperucita roja y el de Blancanieves (E23, hombre, 27, línea 1921).

Por su parte, las personas que suelen contarles cuentos a niños, suelen leerle cuentos “tradicionalmente masculinos”, donde priman las aventuras y el poder ejercido por los hombres, que hemos incluido en la categoría “*Cuentos tradicionalmente masculinos*”:

Sobre todo cuentos de fantasía, aventuras... algunos de ellos pueden ser: El gato con botas o El libro de la selva (E11, hombre, 42, líneas 946-947).

Por último, en la categoría terciaria “*Cuentos unisex, pero no libres de género*”, se incluyen los cuentos que aunque utilizados desde la antigüedad para ambos géneros, no por ello se encuentran libres de sexismo, y algunos ejemplos de éstos pueden verse en los siguientes fragmentos:

Los cuentos de siempre: Los 3 cerditos... (E7, mujer, 41, línea 575).

Pues le cuento muchos y muy variados, algunos de ellos pueden ser Pinocho... (E33, hombre, 33, líneas 2763-2764).

Por otra parte, en la categoría secundaria “**Cuentos modernos**” se incluyeron de cuatro categorías terciarias: i) Cuentos tradicionalmente femeninos; ii) Cuentos tradicionalmente masculinos; iii) Cuentos unisex, pero no “libres de género”; y iv) Cuentos inclusivos y coeducativos.

Tan solo cinco personas en esta categoría secundaria utilizan “*Cuentos tradicionalmente masculinos*” para niños y “*Cuentos tradicionalmente femeninos*” para niñas. Tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

Los cuentos que más le suelo contar son el de la Princesa Sofía y el de Frozen... (E10, mujer, 30, línea 850).

Al niño de 6 años, libros y cuentos sobre dinosaurios (E14, mujer, 44, línea 1164).

En contraposición, la mayor parte de las personas que optan por cuentos actuales lo hacen a través de cuentos unisex, como se recoge en la categoría terciaria “*Cuentos unisex, pero no libres de género*”, aunque éstos también presenten sexismo, bien sea directa o encubiertamente. Un ejemplo de este tipo de cuentos es:

Cuentos para dormir de Ediciones Saldaña y otros de Gerónimo Stilton, como Me come no me come o el Hotel de los conejos... (E1, mujer, 38, líneas 38-39).

Por último, la categoría terciaria “*Cuentos inclusivos y coeducativos*”, hace referencia a cuentos que algunas personas (una minoría de las entrevistadas) leen a los/as menores y que son totalmente inclusivos, educativos, no sexistas y ayudan a que niños y niñas valoren la diversidad:

Cuentos de integración, que traten temáticas de inmigración o diversidad funcional, otros como La chica Danesa... (E22, mujer, 24, línea 1822).

Señalar que, por lo que respecta a las categorías secundarias “*Cuentos de siempre*” y “*Cuentos modernos*”, se ha observado que una amplia mayoría cuenta cuentos tradicionales a las/os menores, llegando incluso a duplicar a la cifra de las personas que les leen cuentos modernos. Por ejemplo, *La caperucita roja* es el libro infantil más contado a lo largo de estas entrevistas (con un 15.57%), seguido de otros como *Los tres cerditos* (14.75%); y quedando los cuentos más actuales como *Gerónimo Stilton* (4.92%) o *La patrulla canina* (4.10%) con unos porcentajes significativamente inferiores.

Finalmente, las cifras de personas que leen a los niños y niñas cuentos inventados o una mezcla de cuentos modernos y tradicionales, como se encuentra recogido en las categorías secundarias “*Cuentos inventados*” y “*Remix de cuentos*” es muy baja y poco significativa en esta muestra; siendo tan solo cinco personas las que se decantan por estas opciones:

Inventados porque me es más fácil y más ameno (E12, hombre, 48, línea 1007).

La verdad que un poco de todo, no me gusta contar siempre el mismo tipo de cuentos, además que no a todos y todas le gustan los mismos (E57, mujer, 22, línea 4807-4808).

Así, tal y como se ha destacado en el marco teórico, los cuentos son una herramienta educativa de gran utilidad debido a las características que poseen, pero en ocasiones el uso de cuentos como herramienta educativa, en vez de educar en igualdad, educa en desigualdad, al socializar a niños y niñas diferencialmente en función de su sexo o marca corporal (Betteheim, 2013; Lameiras et al. 2013).

Atención a cuestiones educativas

Esta categoría hace referencia a la atención prestada a las cuestiones educativas del cuento. Se identifican las siguientes categorías: i) El lenguaje; ii) Adecuación a la edad/nivel de desarrollo; iii) Transmisión de valores; y iv) “No me fijo en eso”.

En la primera subcategoría, “*El lenguaje*”, se han incluido a su vez dos subcategorías terciarias: i) Inclusivo y no sexista; y ii) En lengua gallega. Tan solo cinco personas de todas las entrevistadas se fijan en el lenguaje a la hora de comprar o leer un libro a los/as menores:

... que el lenguaje sea inclusivo y no sexista (E44, mujer, 39, línea 3719).

... suelo elegir cuentos en gallego... (E44, mujer, 39, línea 3719).

Un aspecto en el que sí que se fijan aproximadamente la mitad de las personas entrevistadas es en que el libro sea adecuado a la edad del/a menor, tal y como se puede observar en los fragmentos recogidos en la categoría secundaria **“Adecuación a la edad/nivel de desarrollo”**:

... me fijo sobre todo en que se encuentren adaptados a su edad porque supongo que entonces las palabras y el lenguaje también lo estarán (E9, mujer, 22, líneas 768-769).

Al ser inventados me fijo en lo que voy diciendo para que esté adaptado a su edad y nivel de conocimientos (E12, hombre, 48, líneas 1016-1017).

En relación la categoría secundaria **“Transmisión de valores”**, una minoría, tan solo cinco de los/as participantes, se fija en que el cuento transmita valores a las/os menores y esté libre de sesgos sexistas, tal y como se aprecia en el siguiente comentario:

Evitamos los cuentos que transmiten roles tradicionales de género, machismo, violencia a todos los niveles, y potenciamos contenidos adaptados (...) Aunque a veces es complicado porque demandan cuentos tradicionales y aunque no me parecen adecuados se les leen y al finalizar se procede a reflexionar sobre cómo sería lo idóneo o que mejoraríamos del cuento, personajes, historia, etc. (E56, mujer, 29, líneas 4725-4730).

Finalmente, aproximadamente el 40% de las personas entrevistadas destacan que **“No me fijo en eso”**, en relación a que no prestan atención a cuestiones educativas, asumiendo que por el mero hecho de ser literatura infantil ya va a ser educativa y estar libre de estereotipos de género:

Al ser cuentos tradicionales no me suelo fijar en eso, pues se supone que ya son educativos y están adaptados para niños (E59, mujer, 33, líneas 5006-5007).

En esta línea, algunas de las personas que reconocen no prestar atención a cuestiones educativas, asumen también que los cuentos que seleccionan no son educativos ni adaptados a las necesidades de los/as menores, pero no hacen nada por cambiarlo, resignándose a ello:

Pues en el momento de contarlos no, pero luego me doy cuenta de que podría haberle contado otro tipo de cuentos más educativos, pero

como son los que todo el mundo conoce pues tiro de ellos (E20, mujer, 21, líneas 1641-1643).

¿Cuentos para niños y cuentos para niñas?

Dentro de esta categoría se identifican dos categorías secundarias: i) Contando cuentos diferentes; y ii) Contando cuentos iguales; según las personas entrevistadas cuenten o contarían cuentos diferentes a niños o a niñas o los mismos a ambos géneros.

En la primera categoría secundaria, “**Contando cuentos diferentes**”, representada por once personas, se incluyen a su vez dos categorías terciarias, en función de si la persona destinataria de los cuentos es una niña, “*Cuentos para princesas*” o un niño “*Cuentos para príncipes, héroes y villanos*”.

En la categoría terciaria “*Cuentos para princesas*” o lo que sería lo mismo, cuentos para niñas, las personas entrevistadas señalan que a las niñas les contarían cuentos de princesas, en los que prima el amor, las relaciones heterosexuales y la importancia de la belleza femenina; pero no a los niños, ya que a ellos no le gustarían:

... a mi hija le contaba más cuentos de hadas y princesas, que a mi hijo fijo que no le gustarían, y por eso no se los contaría (E17, hombre, 45, líneas 1397-1398).

Esta misma reflexión se hace inversamente en la categoría, “*Cuentos para príncipes, héroes y villanos*”; donde se ponen de relieve los roles y estereotipos de género adecuados para niños -incluidos en los cuentos de aventuras y acción- :

... a los niños como comprenderás no les voy a contar de princesas o hadas, porque creo que los hay más adaptados a ellos, como de coches, tractores... Creo que a los niños no les servirían de nada los que son propios de niñas puesto que no se sentirían identificados con ellos (E49, hombre, 31, líneas 4134-4137).

En la segunda categoría secundaria, “**Contando cuentos iguales**”, se han identificado a su vez cuentos que “sirven” tanto para niños como para niñas, que deben ser diferenciados de los cuentos para todas las personas, sin tener en cuenta su género, con las siguientes categorías terciarias: i) Cuentos que sí sirven para niños y niñas; y ii) Todos los cuentos para todas las personas.

Dentro de la primera categoría terciaria, “*Cuentos que sí sirven para niños y niñas*”, se observa de nuevo el sexismo presente aún en la sociedad, a través de las reflexiones de las personas participantes, que afirman contar los mismos cuentos a niños y a niñas, pero no todos los cuentos, sino solo aquellos cuentos que “sirvan” para ambos, es decir cuentos en los que transmiten modelos de feminidad y de masculinidad:

No todos tienen porqué ser diferentes, los hay que sirven para ambos (E30, mujer, 31, línea 2529).

Le contaría los mismos, ya que existen cuentos que sirven tanto para niños como para niñas, así que tiraría de éstos si tuviese que leerse a un niño y una niña (E50, hombre, 41, líneas 4228-4229).

No obstante, aproximadamente el 60% de los/as participantes han hecho referencia a que “*Todos los cuentos son para todas las personas*”, poniendo de manifiesto que todos los libros se pueden utilizar por igual para niños y niñas, y señalando las nefastas consecuencias de socializar diferencialmente a los/las menores:

Contando cuentos diferentes a niños y niñas, estamos fomentando la desigualdad, y de una forma sutil y a veces no tan sutil, les estamos inculcando una serie de prejuicios y de estereotipos desde edades muy tempranas que a la larga les va a perjudicar tanto a ellos como a la sociedad (E4, mujer, 23, líneas 336-339).

El cuento como agente de socialización

Dentro de esta última categoría se han recogido las reflexiones finales que algunas de las personas entrevistadas han querido añadir y se han agrupado en dos categorías secundarias: i) El cuento como medio de enseñanza de valores y experiencias; y ii) Por un cuento no sexista.

En la primera de ellas, “**El cuento como medio de enseñanza de valores y experiencias**” se pone de manifiesto el relevante papel de los cuentos como excelentes herramientas de socialización y transmisión de valores:

Los cuentos son una herramienta con la que los niños pueden aprender mucho y de forma dinámica, por ello deberían seguir siendo usados y no dejarlos a un lado por las nuevas tecnologías (E8, mujer, 39, líneas 685-687).

Considero que son muy importantes los contenidos de los cuentos para la educación infantil, y para transmitirle valores adecuados, de una forma lúdica (E28, hombre, 44, líneas 2248-2249).

En la misma línea, en la subcategoría “**Por un cuento no sexista**”, se defiende el valor del cuento como instrumento coeducativo, orientado por tanto a la transmisión de explícita de valores de igualdad de género y justicia social:

Se deben de cambiar los roles muchas veces en los cuentos, y actualizar los cuentos populares en donde se luche contra los roles y lenguajes sexistas que tengan los distintos cuentos, y para ello una de las mejores actividades es crear cuentos con los y las jóvenes donde se cambien todos los estereotipos (E5, hombre, 25, líneas 449-452).

En esta última categoría se pone de manifiesto la necesidad de una educación igualitaria, donde niñas y niños tengan la mismas oportunidades, y donde las herramientas utilizadas para ello sean no sexistas e inclusivas (Cerviño, 2007; Sánchez y Rizos, 2006).

Conclusiones

El estudio que hemos presentado permite concluir que las personas participantes, (recordemos que eran fundamentalmente del ámbito familiar y escolar de niños y niñas) leen mayoritariamente cuentos tradicionales a los/las menores, en los que abundan estereotipos y roles de género y que, aun así, continúan siendo referentes, de generación en generación, en la socialización y “educación” de los/as menores. Esta situación resulta, si cabe, más preocupante si tenemos en cuenta que una amplia proporción de las personas participantes no atiende a las cuestiones educativas de los cuentos que lee a los/as menores de su ámbito escolar o y/o familiar.

Por tanto, se puede afirmar que el sexismo se encuentra presente aún en nuestra sociedad y que estas actitudes de desigualdad son transmitidas a través de los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (Lauretis, 1987) a los y las menores, muchas veces de forma inconsciente. En este contexto, los y las profesionales de la Educación Social, en todos los ámbitos educativos, pero especialmente en la escuela, pueden contribuir a una socialización más igualitaria, orientada a la promoción de actitudes igualitarias y de valoración de la diversidad sexual, en la línea de una pedagogía *Queer* que supere otras prácticas “educativas” de corte positivista, orientadas a la reproducción de los roles y estereotipos de género, así

como a los intereses de los grupos hegemónicos (Carrera, 2013; Carrera et al., 2015).

Referencias bibliográficas

Anderson, M. y Hamilton, D. (2007). Gender Stereotyping and Under Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A 21st Century Update. *Sex Roles*, 55(11), 757-765.

Baker-Sperry, L. y Grauerholz, L. (2003). The pervasiveness and persistence of the feminine beauty ideal in children's fairy tales. *Gender & Society*, 17(5), 711-726.

Bettelheim, B. (2013). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Buenos Aires: Crítica.

Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-12.

Carrera, M.V., Lameiras, M., Cid, X.M., Rodríguez, Y. y Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21, 1-20.

Cerviño, M.J. (2007). *Conclusiones: Jornadas sobre coeducación*. Madrid: Confederación española de asociaciones de padres y madres.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del

Flecha, C. (2005). La categoría género en los estudios feministas. En I. Torres (Coord.), *Miradas desde la perspectiva de género* (pp. 33-48). Madrid: Editorial Narcea.

Jimenez, J. (2011). *Literatura infantil y juvenil en Extremadura*. Trujillo-Miajadas: Junta de Extremadura.

Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.

Lauretis, T. (1987). *Tecnologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Masats, D. y Creus, T. (2006). Álbumes para abordar la interculturalidad y el género en las aulas de educación infantil. En E. Soriano, M.M. Osorio y A.J. González (Coords.), *Interculturalidad y género* (pp. 275-281). Almería: Universidad de Almería.

Ozonas, L. y Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9, 198-203.

Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.

Sánchez J. y Rizos, R. (2006) *Temas transversales de curriculum 2.Ed. Vial, Coeducación, Ed Moral para la Convivencia y la Paz*. Recuperado de: <http://goo.gl/cVyc45>

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

DA TRANSFOBIA Á TRANS-INCLUSIÓN: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS QUE TRANS-FORMAN O MUNDO

Lucía González Castro
María Victoria Carrera Fernández
Universidade de Vigo

Resumo: O obxectivo deste traballo, que se inclúe nun estudo máis amplo orientado a coñecer as experiencias vitais de persoas transexuais, é profundar nas situacións de transfobia que viviron as persoas participantes, así como nos seus logros e retos, e nas súas propostas para avanzar cara á promoción da diversidade sexual. Levouse a cabo unha investigación cualitativa con entrevistas autobiográficas a un total de sete persoas: catro persoas transexuais adultas, un menor transexual e dúas nais, con idades comprendidas entre os 8 e os 52 anos. Os resultados poñen de manifesto que os logros acadados son percibidos sobre todo no ámbito persoal, en liñas como a auto-aceptación ou o apoio no caso das nais participantes. En canto ao futuro, as persoas *trans* e as súas familias manifestan inquedanzas como a posibilidade dun traballo e un futuro digno e independente, así como o desexo de levar a cabo cambios físicos para acadar a plena felicidade, a despatoloxización e a des-burocratización. En canto á transfobia, todas as persoas sufriron ou foron testemuña dalgún tipo de discriminación cara á poboación *trans*. Nesta liña, propoñen un cambio na sociedade baseado nos piares da educación, orientada ao obxectivo de que a transexualidade sexa entendida como unha característica máis da diversidade e que as persoas *trans* poidan ter as mesmas oportunidades que o resto da poboación.

Palabras-chave: Transexualidade; identidade de xénero; entrevista autobiográfica; familias; transfobia.

Introdución

este traballo forma parte dunha investigación máis ampla sobre a transfobia, situacións de exclusión que viven as persoas transexuais pola súa identidade de xénero e nas que tamén se ven afectadas as súas familias. É importante tratar esta temática porque dentro da loita pola equidade de xénero as persoas *trans* e outras identidades non normativas son afastadas e sofren as consecuencias da exclusión.

Para comprender a magnitude dos mecanismos de exclusión dos que son vítimas as persoas *trans* comezaremos tratando a construción da identidade de xénero dende as diferentes perspectivas teóricas (esencialismo, construtivismo e posestruturalismo, centrándonos nesta última), para a continuación falar da transexualidade como identidade transgresora do binomio sexo-xénero. Unha vez tratada a construción da identidade, pásase a tratar a violencia de xénero dende unha perspectiva posestruturalista, na cal está incluída a transfobia, así como a discriminación e violencia cara

ás minorías de xénero. Na segunda parte do traballo expónse a metodoloxía, de tipo cualitativa e baseada en entrevistas autobiográficas narrativas, e preséntanse e discútense os resultados.

Construción da identidade de xénero normativa: as cis-identidades

a identidade de xénero véñse construíndo na actualidade seguindo un sistema binario e exclúinte por inercia no cal só se consideran identidades “válidas” aquelas tradicionais de “home” e “muller”, defendéndoas como o natural e lexítimo. Para falar de identidades de xénero teremos que falar pois do sistema sexo-xénero sobre o cal se constrúen as mesmas.

O estudo do sexo-xénero nace da man do esencialismo, dende unha perspectiva bioloxicista, alá polo século XIX. Dende esta perspectiva, o sexo é unha categoría biolóxica dada, inamovible e rixida, da cal nacen as diferenzas entre homes e mulleres, constituíndo o destino do xénero (Carrera, 2010).

Superado xa o dimorfismo sexual aparente, é dicir, a formación biolóxica e ineludible de identidades femininas e masculinas excluíntes, aparece o construtivismo. Cabe destacar, dentro das teorías propiamente construtivistas, o feminismo da Segunda Onda, que separou o sexo do xénero, describindo o sexo como ineludible fronte ao carácter modificable do xénero, factor de opresión cultural das mulleres. É necesario mencionar a famosa frase de Simone de Beauvoir, “unha non nace muller, senón que devén muller” (Beauvoir, 1987, p.13).

Non obstante, como afirma Burgos (2007), a idea do sexo non describe de maneira obxectiva e neutra un feito físico inmediato, tampouco a relación sexual natural é a heterosexual nin é natural a existencia de dous sexos únicos, diferentes e opostos. Isto encádrase dentro do posestruturalismo, a derradeira corrente, que pertence á Terceira e Cuarta Onda do feminismo. Dentro desta corrente, que denuncia e visibiliza non só o carácter construído do xénero, senón da mesma categoría sexo, destaca a “teoría dos sistemas ontoxénicos”, que rexeita que existan dous procesos independentes, natureza fronte a aprendizaxe. Nesta liña e en contra da crenza da naturalidade dos dous sexos, Fausto-Sterling (2006) impón a variedade da anatomía sexual. As persoas intersexuais desmantelan así o sistema normativo das categorías sexo, xénero e sexualidade, afirmando o carácter cultural das mesmas (Burgos, 2007).

Trans-identidades: rompendo a congruencia sexo-xénero

así como a intersexualidade constitúe unha rotura do binarismo dous sexos-dous xéneros, existen outras identidades que se sitúan máis alá da matriz heteronormativa da que nos fala Butler (1993). Entre estas identidades non normativas atópase a transexualidade, tema central deste traballo, ou outras como a transxeneridade, que teñen cabida nun futuro no cal as identidades non serían ríxidas senón que serían flexibles (Preciado, 2002). As primeiras referencias a transformacións no sexo datan de 1910, segundo Meyerowitz (2004, citado en Soley-Beltrán, 2009).

Na década dos trinta, concretamente en 1931, realizouse a primeira cirurxía de reasignación xenital a Lili Elbe, en Alemaña, a mans do doutor Abaham (de la Hermosa, Rodríguez e Polo, 2013). Pero non foi ata despois da Segunda Guerra Mundial cando a medicina e a ciencia estadounidenses se ocuparon do cambio de sexo. O termo transexual utilízase de maneira xeral en contextos científicos despois da publicación do famoso libro *The Transsexual Phenomenon*, escrito por Benjamin en 1966.

Na actualidade, tanto a transexualidade como a transxeneridade seguen a ser termos descoñecidos para a meirande parte da poboación. O transxenerismo, seguindo a Nieto (1998), defínese como aquela identidade propia das persoas que rexeitan os seus xenitais culturais e renuncian á asociación do xénero psicosocial cos xenitais, preferindo estar continuamente entre a masculinidade e a feminidade. Mentres que as persoas transexuais senten que posúen un corpo que non se corresponde co seu xénero psicosocial e obxectivan o seu corpo atendendo á forma preestablecida segundo a sociedade e a cultura (Garaizabal, 1998).

A transexualidade adoita facerse ver na puberdade e na adolescencia, aínda que nalgúns casos pode aparecer xa na infancia, pasando dunha primeira fase de descoñecemento deste modelo de identidade, que lles leva a unha segunda fase de busca de respostas. Deste modo, comezan a adquirir estereotipos “non recomendados” para o seu xénero percibido, achegándose aos do xénero desexado (Godás, 2006).

Violencia de xénero dende unha perspectiva posestruturalista: a transfobia

tendo en conta a variedade de identidades, é necesario falar de como “convive” a sociedade coas mesmas, como se comunica con elas ou sobre elas e, polo tanto, falar das desigualdades existentes en canto a dereitos e a visibilidade das identidades non normativas ou non hexemónicas.

Neste sentido, en 2007 aprobouse a *Lei 3/2007, de 15 de marzo, reguladora da rectificación rexistral da mención relativa ao sexo das persoas*, que pretendía facilitar o proceso de cambio de sexo nos documentos oficiais. Porén, a aprobación desta lei non supón que a normalización sexa real nin que se acadaran xa os dereitos necesarios para as persoas transexuais. Na mesma liña, recentemente, a Xunta de Galicia publicou un protocolo educativo para garantir a igualdade, a non discriminación e a liberdade de identidade de xénero no sistema educativo (Xunta de Galicia, 2016). Non obstante, este protocolo semella ser só outro intento de amosar unha falsa implicación co exercicio da liberdade sexual que á hora da verdade non modifica a realidade educativa nin social en xeral, ao omitir o traballo necesario na raíz do problema e só propor medidas paliativas dun mal inmediato.

As persoas LGTBIQ+ non só son discriminadas institucionalmente ante a lei ou dentro do sistema educativo, tamén noutros ámbitos como a medicina. O *Manual Diagnóstico e Estatístico dos Trastornos Mentais* da Asociación Americana de Psiquiatría (APA) utilizou ata o ano 2013 o termo de “trastorno da identidade de xénero”, definíndoo como unha identificación intensa e persistente co outro sexo, que denota sentimentos intensos e persistentes de malestar co sexo asignado, así como o desexo de posuír o corpo do outro sexo e de ser considerado como membro do outro sexo (APA, 2003). Na quinta edición do *Manual* (APA, 2013), foi eliminada a transexualidade da lista de trastornos mentais, pero consérvase o concepto de “disforia de xénero”. As regulacións legislativas, a ausencia de intervención educativas, así como os criterios e protocolos médicos e psiquiátricos contribúen a discriminar e patoloxizar as identidades *trans*. O “conxunto de crenzas e actitudes negativas dirixidas ás persoas *trans*, incluíndo sentimentos de aversión e medo irracional a atoparse ou relacionarse con transexuais ou transxéneros” (Lameiras, Carrera e Rodríguez, 2013, p. 208) é definido como “transfobia”. Nun estudo realizado con adolescentes do estado español, concluíuse que os homes amosan actitudes máis negativas cara ás persoas *trans*, tanto na dimensión afectivo-cognitiva como na dimensión comportamental. Ademais, a xuventude amosa máis prexuízos cara ás mulleres transexuais que cara aos homes transexuais (Carrera, Lameiras, Rodríguez & Vallejo, 2014). Seguindo a Carrera, Rodríguez e Failde (2012), o ámbito educativo, un dos principais axentes de socialización, constitúe tamén un extraordinario espazo interrelacional no que nenos e nenas reproducirán a norma de xénero e manifestarán actitudes e condutas discriminatorias cara aos colectivos situados á marxe do ríxido modelo hexemónico.

Isto leva a situacións de perda de amizades e apoios, que ademais se combina, na maioría dos casos, coa represión por parte das familias (Generelo e Pichardo, 2005). E é no contexto educativo onde adoita comezar a transfobia, polo que é frecuente que as persoas que a sofren abandonen prematuramente os estudos, traendo isto consigo consecuencias negativas na autoestima e no futuro das persoas *trans* (Platero, 2014). A día de hoxe, estas situacións de exclusión e marxinação, levan a persoas *trans* ata o lugar de vítimas en situacións de extrema violencia. É por iso que existe unha corrente defensora de que o concepto de “violencia de xénero” non debe facer referencia só a aquela que sofren as mulleres a mans das súas parellas, senón que deberíamos amplialo a outras “minorías”, ás chamadas “minorías de xénero”, que, ao igual que as mulleres, sofren violencia polo feito de non ser o “xénero hexemónico” (Carrera, Lameiras e Rodríguez, 2013).

Nesta liña, o obxectivo deste traballo é coñecer as experiencias vitais de persoas transexuais e profundar nas situacións de transfobia que viviron as persoas participantes, así como nos seus logros e retos, e nas súas propostas para avanzar cara á promoción da diversidade sexual.

Metodoloxía

Tipo de estudo

A metodoloxía utilizada foi de tipo cualitativo, pois é a que permite un estudo máis completo, afondando nos complexos mecanismos da transfobia, facéndonos partícipes da propia experiencia vital e dos sentimentos das persoas entrevistadas.

Participantes

Participaron un total de 7 persoas de entre 8 e 52 anos, dúas mulleres e cinco homes. Delas, catro son persoas transexuais adultas, outro un menor transexual e dúas nais. Para garantir o anonimato as persoas entrevistadas serán identificadas ó longo deste traballo cos seguintes nomes ficticios: Estefanía, Lino, Bea, Daniel, Fernando, Alexis e Juan. Estefanía e Bea son nais respectivamente de Fernando e de Juan. Os restantes participantes, Lino, Daniel e Alexis son homes transexuais adultos. Todos/as eles/as teñen nacionalidade española, residindo nas provincias de Pontevedra, Ourense e A Coruña. O nivel de estudos vai dende primarios ata universitarios.

Instrumentos

Con respecto ós instrumentos, as persoas entrevistadas responderon a un modelo de entrevista autobiográfica narrativa que incluíu cuestións tales como: i) Variables sociodemográficas ii) Preguntas que fan referencia ás

vivencias do pasado e ás expectativas con respecto á transexualidade; e iii) Preguntas relacionadas coa discriminación social e a transfobia.

Procedemento

As entrevistas, que foron gravadas en audio, realizáronse durante os meses de marzo e abril de 2016, asegurándonos de contar coa privacidade necesaria e a comodidade da persoa entrevistada. En todo momento se tentou crear un clima de comodidade, e comunicóuselles ás persoas entrevistadas que se nalgún momento non querían continuar coa entrevista tiñan total liberdade de cortala.

Antes de comezar tamén se lles informou do carácter totalmente privado e confidencial da entrevista, así como dos seus fins académicos e de investigación. Para formalizar os termos de confidencialidade firmouse un acordo de consentimento informado por ambas partes. No caso do menor transexual, ademais do seu consentimento, pedimos tamén o consentimento materno. A duración das entrevistas oscilou entre os 30 e os 50 minutos, cunha media de 37 minutos.

Análise dos datos

Unha vez realizadas todas as entrevistas, procedeuse á súa transcripción literal. A continuación, de forma individual, cada unha das autoras levou a cabo unha categorización inicial que se foi consensuando en posteriores reunións, no marco dunha metodoloxía de análise de triangulación de perspectivas.

Resultados e discusión

unha vez realizado o proceso de análise de resultados, obtivéronse dúas categorías primarias que son relevantes para o presente estudo: i) Pasado e futuro; e ii) Sociedade e transfobia. En cada categoría identificáronse á súa vez subcategorías de segundo, terceiro e cuarto nivel de análise para adaptarnos de forma naturalista ás respostas dos e das participantes.

Pasado e futuro

Nesta categoría as persoas participantes falan por un lado das experiencias positivas xa vividas e de como lle influíron estas á hora de ser o que son hoxe en día, e por outro lado das expectativas que posúen respecto ao seu futuro. Tamén comparten as propostas que teñen cara á administración pública para poder mellorar ese futuro. Esta categoría divídese nas seguin-

tes subcategorías: i) Logros acadados; ii) Retos e desexos e iii) Peticións ás administracións públicas.

A subcategoría “Logros acadados” divídese á súa vez en tres subcategorías: *Defendelo publicamente, loitar polo meu fillo, Facer posible o que parecía imposible* e *Aceptarme como son*.

En “*Defendelo publicamente, loitar polo meu fillo*”, Estefanía comparte a súa experiencia de nai que superou a dor inicial ao coñecer a noticia e converteuna en vontade de loitar pola felicidade do seu fillo:

(...) *É algo novo, é como que estás loitando por algo novo e pensas “bueno, vou a poder con todo isto” ou “que fillo máis valente teño para dicilo”, non coma antes que non podías dicir esas cousas (..) Dicir “vou a loitar polo meu fillo, son capaz”* (Estefanía, nai de Fernando, 52, liñas 222-227)

Na subcategoría “*Facer posible o que parecía imposible*” recóllense experiencias de catro participantes que falan da felicidade recuperada e dos retos superados e que as persoas participantes asumen como logros propios:

É que é todo un logro en si, non sei... Se me viras como era antes... (..) Agora estou todo o día sorrindo, lévome mellor coa xente, falo coa xente... Antes pechábame na casa e sempre de mala hostia. (Lino, trans, 26, liñas 500- 503)

Na seguinte subcategoría, “*Aceptarme como son*”, cinco participantes falan do logro da súa propia auto-aceptación:

O meu proceso de cambio foi negalo toda a vida, negalo toda a vida, negalo un pouquiño máis e logo rebentei. Dinme conta de que todas as cousas que me pasaban como o tema da anorexia eran por non trátarme ben a min mesmo e de pecharme a min a boca eh... sentinme liberado, sinto que xa non é carnaval todo o ano. Cando alguén di o meu nome, o meu nome! sona a música, sabes? (Daniel, trans, 22, liñas 1325-1330)

Cando se lle preguntou ás persoas participantes sobre “Retos e desexos”, as respostas obtidas deron lugar ás seguintes subcategorías de terceiro nivel: *Independencia e traballo, Leticia e liberdade, Familias de todas as cores, Cambios físicos e Comprensión*.

Na subcategoría “*Independencia e traballo*”, obtivéronse respostas como as seguintes, de cinco participantes que poñen de manifesto a importancia outorgada ó traballo e a independencia no futuro:

Gustaríame que puidera independizarse, ter un traballo para poder vivir, que hoxe en día están as cousas moi fodidas (risas) e nada máis (...) (Estefanía, nai de Fernando, 52, liñas 153-154)

A seguinte subcategoría reflexa o desexo único de vivir como o resto de persoas, en “*Ledicia e liberdade*”, tal e como sinalaron catro participantes:

(...) que sexa feliz. Que sexa feliz pero igual que sexa feliz o meu fillo maior, o pequeno ou eu mesma, o sea, expectativas todas. (Bea, nai de Juan, liñas 949-950)

I: *Vale, como te ves no futuro?*

D: *No futuro?*

I: *Sí.*

D: *Libre (risas).*

(Daniel, *trans*, 22, liñas 1371-1374)

Na subcategoría de “*Familias de todas as cores*” déronse á vez outras dúas subcategorías de cuarto nivel: “*Lonxe de convencionalismos*” e “*Convencionais*”. No bloque de “*Lonxe de convencionalismos*” atopamos a Lino e a Daniel, persoas que prefiren relacións ou familias que non se adaptan ás convencións sociais:

Non, fillos non, fillos non. Parella... bueno, ao mellor estar con alguén, pero de aquela maneira, un pouco á miña maneira, pero non relación tradicional nin nada polo estilo... (Lino, *trans*, 26, liñas 479-481)

No bloque de respostas que entran en “*Convencionais*”, atópanse Fernando e Alexis, con testemuñas como a seguinte:

I: *Volverías a casarte, por exemplo?*

A: *Con unha chica? Pois probablemente si, si. Si porque eu estiven casada con el... pero claro, é que o quería pero non ese cariño (...)*

(Alexis, *trans*, 40, liñas 2062-2064)

Na subcategoría “*Cambios físicos*”, tres persoas *trans* comparten as súas ansias por adecuar os seus corpos ao seu xénero sentido:

I: *Que che gustaría conseguir para ser máis feliz coa túa identidade?*

L: *Un pito. Si, si, si. Sensible, bonito e todo iso, non esas carnicerías que fan agora.*

(Lino, *trans*, 26, liñas 487-489)

Na subcategoría “*Comprensión*”, Daniel fala dos desexos de respecto e empatía cara ás persoas *trans*:

Gustárame que á miña familia lle importara máis eu que o que dirán, pero creo que é algo que non está na miña man entón vou a deixar de preocuparme por iso. (Daniel, *trans*, 22, liñas 1382-1383)

Por outro lado, a raíz das entrevistas, creouse a subcategoría “*Peticións ás administracións públicas*”, que se subdivide en *Menos trabas, menos burocracia* e *Non á patoloxización*. En “*Menos trabas, menos burocracia*” temos opinións de cinco participantes como a seguinte:

Por exemplo, eu teño que esperar a que a miña psicóloga empece a aprender a tratarme en masculino para que me escriba unha acreditación que me permita usar o meu nome e non o do DNI. Necesito un documento temporal mentres non se me fai o DNI que me corresponda para poder ir ao ximnasio, presentalo e que se me permita, que triste, que se me PERMITA (...) ir ao vestiario que me corresponde (...) (Daniel, *trans*, 22, liñas 1432-1437)

En “*Non á patoloxización*”, falamos dunha necesidade imperante no colectivo *trans* destacada por tres das persoas participantes.

Primeiro... primeiro que haxa un diagnóstico correcto, vale? Que non se trate isto como unha enfermidade. (Alexis, *trans*, 40, liñas 2209-2210)

Sociedade e transfobia

Segundo González e Leal (2011), a violencia e a vitimización non ocorre só nos ambientes escolares e de comunidade, senón tamén nos propios fogares, polo que as persoas *trans* son sometidas constantemente a situacións de discriminación. Esta categoría divídese nas seguintes subcategorías: i) *Transfobia percibida*; ii) *Transfobia vivida en primeira persoa*; iii) *O lado escuro dos mass media* e iv) *Avanzando cara á trans-sociedade: a educación como ferramenta*.

Na “*Transfobia percibida*”, relatáronse experiencias de cinco participantes como a seguinte

I: *Vale. Pensas que hai transfobia e discriminación cara a outras identidades diversas na sociedade e por que?*

E: *Si, totalmente, porque segues escoitando barbaridades, porque sigues escoitando que se lles pega, que se lle dan palizas, que... maltratos cada día.*

(Estefanía, nai de Fernando, 52, liñas 159-162)

A subcategoría “Transfobia vivida en primeira persoa” recolle aquelas experiencias que as persoas participantes viviron, tanto as persoas *trans* como as súas nais. Esta subcategoría divídese en: *As mulleres trans sofren máis*; *Vestuarios só para “homes”*; *“Pareces” un home de verdade...*; *Bullying*; *A patoloxización e o peso da burocracia*; *A exclusión da transexualidade e a incompreensión* e *Dificultades no emprego*. Esta primeira subcategoría de terceiro nivel, “*As mulleres trans sofren máis*”, recolle vivencias como a seguinte, sinaladas polas persoas participantes Lino e Bea:

(...) *Fun unha vez a Barcelona e a moza dunha amiga era trans, e iamos pola rúa... eu xa saíra do armario como trans e chocoume moito a diferenza de como eu vou tan tranquilo pola rúa e como a trataban a ela, porque a ela “se lle notaba o trans”, díganos. Era unha tía super alta, ancha, con uns trazos moi masculinizados... E cada dous por tres insultos pola rúa, todo o rato. Era un acoso constante. Aí tamén o tema das tías... téñeno moito peor, como sempre (...)* (Lino, trans, 26, liñas 535-540)

Estes testemuños están na liña da maioría dos estudos sobre a temática, que destacan que a transfobia é maior para as mulleres transexuais que para os homes transexuais, pois aquelas sofren dobre vitimización (Carrera et al., 2014).

“*Vestuarios só para ‘homes’*” é unha subcategoría que recolle a testemuña dun dos participantes sobre transfobia nunhas instalacións deportivas:

Eu comecei a ir ao ximnasio antes das hormonas e comecei indo ao vestiario das mulleres, porque se non ía ser todo moi complicado (...) *Cando xa comecei a sentirme con confianza para ir ao de tíos e que xa... que xa non quería ir ao de tías, unha das monitoras viu a falarme e díxome: “oes, ti estás indo ao vestiario de chicos?” e eu “si”, e dime “no, ti tes que ir ao de chicas” e eu “pero son un chico, un chico trans” (...)* *diciame “ata que te cambies de sexo non podes ir ao de chicos” e eu “e que é cambiar de sexo, a ver, a que te refires? Ata que me saia barba dis?” e ela “Non, non, ata que te operes aí abaixo” e díxenlle “é que non me vou operar aí abaixo” e quedouse así... (...).* (Lino, trans, 26, liñas 532-561)

Na seguinte subcategoría, “*Pareces un home de verdade*”, reflíctese a experiencia de Lino, unha situación moi común nas persoas *trans*, que é que as comparen coas persoas *cis*, como se estas últimas fosen o modelo a seguir e eles fosen unha “parodia” ou representación teatral das mesmas:

L: *Hai moitas cousas da xente... Comentarios... Xente ben-intencionada que cando comecei cas hormonas ao pouco tempo diciame “Ai, téñoche que dicir unha cousa, pareces un chico de verdade” e eu “Ai, non, son un de madeira, como Pinocho”.*

I: *Sí, ese comentario é moi típico.*

L: *Demasiado (risas).*

(Lino, *trans*, 26, liñas 561-566)

Na subcategoría “*Bullying*”, recóllense experiencias de tres participantes dun fenómeno que tamén é bastante común na vida das persoas *trans*, o acoso escolar. Nesta liña, Carrera (2010) atopa na súa tese doutoral que os e as adolescentes que non se adaptan aos estereotipos de xénero sofren máis significativamente situación de exclusión e maltrato escolar:

(...) *No instituto mal. O primeiro ano de instituto funo levando como puiden, pero ao empezar o segundo non podía seguir así, porque bueno, o típico... “travesti!” “eres un tío ou unha tía?”, ese tipo de cousas, e eran bastante desagradables. Entón eu chegou un momento no que o verbalicei, díxenllo ao xefe de estudos e dixéronme que me ían matar, entón... Tívenme que cambiar a metade de curso. A partir de entón, bueno, atopeime co típico tonto que se mete con todo o mundo pero bueno, sen máis.* (Daniel, *trans*, 22, liñas 1246-1252)

Nesta subcategoría de terceiro nivel, “*A patoloxización e o peso da burocracia*”, recóllense moi diversas experiencias de transfobia institucional que sofren as persoas participantes a diario, das que nos falan Daniel e Bea:

Hai transfobia protocolaria, a min denegáronme a tarxeta sanitaria eh... polo simple feito de que no DNI eh... non pon Juan, cando a eles o que lle interesa é o historial médico, o sea, da igual que te chames Pepe, que María que Juan, é un número de historial... é el solamente. (Bea, nai de Juan, 42, liñas 963-966)

Outro dos patróns que máis se repiten na vivencia das persoas *trans* é “*A exclusión da transexualidade e a incomprensión*”, especialmente no ámbito educativo formal, con testemuñas de tres participantes:

(...) el non está reflexado, por exemplo, no libro de coñecemento que eu moitas veces o digo, a realidade do meu fillo non está reflexada. Hai nenes con pene, nenas con vaxina, falta... ese é un tipo de transfobia tamén porque os nenes van estudar o corpo humano e van a decir “Juan no está”, entonces Juan que é? Xa é... xa está fóra de, non o estudamos. (Bea, nai de Juan, 42, liñas 976-981)

Por último, Alexis compartiu as súas experiencias de exclusión no emprego na subcategoría “*Dificultades no emprego*”, coincidindo co estudo de González e Leal (2011), que afirma que a inestabilidade laboral tamén foi unha das características que presentaron as persoas participantes no mesmo:

...Fixéronme unha entrevista e dinme “mañá comezas” e xa me levaron á casa dos usuarios para coñecelos, e a señora por diante díxome que moi ben pero despois chamou á xefa e díxolle que non quería un home. (...) E eu presenteime como muller, vale? Pero claro... Porque legalmente son unha muller, no DNI aínda... (Alexis, trans, 40, liñas 1776-1785)

Por outra banda, nas entrevistas saíron opinións non moi positivas, pero si moi interesantes, sobre os medios de comunicación e o seu tratamento da transexualidade, que recolleemos na subcategoría “O lado escuro dos mass media” coa participación de seis das persoas entrevistadas:

Os medios de comunicación son o mal. Son o mal. Os titulares que adoitan pór son a peste. Todo o peor que poidas imaxinar, como falar da xente trans o fan eles. Agora está empezando a haber un pequeno cambio e eu creo que é gracias aos menores trans... (Lino, trans, 26, liñas 578-585)

Nesta derradeira subcategoría, “Avanzando cara á trans-sociedade: a educación como ferramenta”, aglutínanse aquelas melloras que todas as persoas participantes consideran necesarias para acadar unha sociedade máis xusta na que vivir e na que poidan desenvolver libremente a súa liberdade sexual e de xénero, unha sociedade na que a diversidade sexa un valor e non un conflito:

I: *E que credes vós que se podería facer para que a xente deixara de xulgar ás persoas por ser transexuais? Que poderíamos facer entre todos e todas?*

J: *Manda ao alcalde cun couso... un destes... (xesticula)*

I: *Un megáfono?*

J: *Si! “Contra a transfobia!”*

I: *Pois estaría xenial (risas).*

Irmá: *Que saíra nos libros, que explicaran... nos libros da escola.*

Irmán: *Si, a visibilización, a legalización tamén de...*

(Juan, *trans*, 8, liñas 2504-2511)

Conclusións

Os resultados poñen de manifesto que os logros acadados son percibidos sobre todo no ámbito persoal, en liñas como a auto-aceptación ou o apoio no caso das nais participantes. En canto ao futuro, as persoas *trans* e as súas familias manifestan inquedanzas como a posibilidade dun traballo e un futuro digno e independente, os cambios físicos, os desexos de liberdade e des-burocratización de despatoloxización das identidades *trans*. En canto á transfobia, todas as persoas sufriron ou foron testemuñas dalgún tipo de situación discriminatoria cara á poboación *trans*. As situacións a resaltar son as de transfobia no ámbito educativo, no ámbito laboral e tamén no ámbito familiar. Propoñendo un cambio na sociedade baseado nos piares da educación, orientada ao obxectivo de que a transexualidade sexa entendida como unha característica máis da diversidade e que as persoas *trans* poidan ter as mesmas oportunidades que o resto da poboación. Nesta liña cobra unha especial relevancia a figura da Educación Social, tanto no ámbito educativo formal, liderando unha *Pedagogía Queer* (Carrera, 2010), como no ámbito educativo non formal, especialmente no ámbito da pedagogía hospitalaria.

Referencias bibliográficas

american Psychiatric Association. *DSM-IV-TR: Breviario: Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson, 2003.

Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).

Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata. Revista de filosofía*, 39, 245-254.

Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”*. London and New York: Routledge.

Carrera, M.V. (2010). *Maltrato escolar entre iguales en estudiantes de educación secundaria obligatoria: Prácticas de género y control heteronormativo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo, Vigo, España.

Carrera, M.V., Lameiras, M. e Rodríguez, Y. (2013). Heteronormatividad, cultura y educación: un análisis a propósito de XXY. *InterseXiones*, 4, 45-76.

Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. e Vallejo, P (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, 51(6),

Carrera, M.V., Rodríguez, Y. e Failde, J.M. (2012). Actitudes sexistas, homofobia, lesbofobia, transfobia e malos tratos entre iguais na educación secundaria obrigatoria. En VV.AA, *Cátedra Novacaixagalicia de Estudos feministas* 6 (pp. 171-206). Ourense: Universidade de Vigo, Difusora de Letras, Artes e Ideas.

De la Hermosa, M., Rodríguez, B. e Polo, C. (2013). Género binario y experiencia de las personas transexuales y transgénero. *Norte de salud mental*, 11(45), 13-22.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).

Garaizabal, C. (1998). La transgresión del género. Transexualidades, un reto apasionante. En J.A. Nieto (Ed.), *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género* (pp. 39 - 62). Madrid: Talasa.

Generelo, J. e Pichardo, J.I. (Coords.) (2005) *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Cogam.

Gimeno, B. (2008). Transexualidad y feminismo: Una relación incómoda. En C. Pinyana (Coord.), *Actas de IV Congreso Estatal Isonomía sobre Identidad de Género vs. Identidad Sexual* (pp. 66 - 76). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Godás, T. (2006). Repercusiones personales, familiares, sociales y laborales de la transexualidad. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 78, 21 - 23.

González, E. e Leal, I. (2011). Aspectos psicosociales, éticos y legales en la atención de adolescentes y jóvenes transexuales. *Cuadernos médicos sociales*, 51(2), 80-92.

Lameiras, M., Carrera, M. V. e Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Universidade de Vigo.

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. *B.O.E. nº 65*, de 16 de marzo de 2007.

Nieto, J. A. (1998). *Transexualidad, transgenderismo y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa.

Platero, R. (2014). La agencia de los jóvenes trans para enfrentarse a la transfobia. *Revista internacional de pensamiento político*, 9, 183 - 193.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual: Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Ópera prima.

Soley-Beltrán, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual: un estudio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Bellaterra.

Xunta de Galicia (2016). *Protocolo educativo para garantir a igualdade, a non discriminación e a liberdade de identidade de xénero*. Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

HETEROSEXISMO, MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO Y VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA EN ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

María Rita Carreira Buján

María Victoria Carrera Fernández

Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense
Universidad de Vigo

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es analizar los comportamientos de violencia de pareja entre adolescentes a través de las redes sociales, así como los estereotipos de género, las actitudes sexistas y hacia la diversidad sexual, y las falsas creencias asociadas al amor en el alumnado de los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello hemos diseñado un estudio cuantitativo a través de cuestionarios y de carácter transversal. Participaron un total de 245 adolescentes de la ciudad de Ourense, de los cuales 55.1% son chicas, 43.7% chicos y un 1.2% no se identifica con ninguno de los dos géneros “convencionales”; con una media de edad de 15.21. Los resultados ponen de manifiesto que la violencia de género a través de las redes sociales tiene lugar en las parejas de adolescentes, y que los chicos son significativamente más sexistas que las chicas, expresan actitudes más negativas hacia la diversidad sexual, se describen como más instrumentales y menos expresivos, vinculan en mayor medida el amor con el maltrato e idealizan más significativamente el amor. Se destacan las aportaciones de la Educación Social para la prevención/intervención en la problemática dentro del ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: violencia de género; TICs; adolescentes; estereotipos de género; sexismo; actitudes hacia la diversidad sexual; mitos del amor romántico.

Introducción

El trabajo que aquí se presenta, orientado al análisis de los comportamientos de violencia de pareja entre adolescentes a través de las redes sociales y su relación con los estereotipos de género, el heterosexismo y los mitos de amor romántico, consiste en una investigación cuantitativa, a través de encuesta por muestro y de carácter transversal.

A continuación se realizará una aproximación teórica haciendo referencia a los conceptos de sexo y género, los estereotipos de género como instrumentos de la socialización diferencial, la perpetuación del heterosexismo y de los mitos del amor romántico, así como la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como medio para ejercer la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. Posteriormente se profundizará en la metodología y finalmente se presentarán y discutirán los resultados del trabajo, destacando las aportaciones de la Educación Social a la prevención e intervención de la problemática en el ámbito escolar.

Aproximación conceptual a las categorías sexo y género

existen tres grandes corrientes de pensamiento que abordan la conceptualización de las categorías sexo-género, imprescindibles para entender el proceso de construcción de la identidad de género. La primera corriente proviene de la biología y es conocida como esencialismo. Desde este punto de vista se denomina sexo al conjunto de características biológicas de un organismo que permiten diferenciarlo como portador de uno u otro tipo de células reproductoras o de ambos. Lameiras, Carrera y Rodríguez (2013) critican esta teoría, ya que desde esta perspectiva el sexo y el género se equiparan. El constructivismo, segunda corriente de pensamiento, nace durante la Segunda Ola del movimiento feminista de los años 60, y entiende el género como un constructo social que se construye en función del sexo o marca corporal (Osborne, 1995). Finalmente destaca el postestructuralismo, perspectiva en la que se encuentra la *Teoría Queer* cuya máxima representante es Judith Butler. Tal como afirma Femenías (2003), Butler sostiene que el sexo es también construido, dado que depende de lo cultural, del género. Ella utiliza de manera alternativa los términos sexo y género como si fueran un continuo para dar cuenta de que ya los cuerpos están culturalmente construidos. Siguiendo esta línea Lameiras et al. (2013) hacen referencia a la feminista Fausto-Sterling (2006) la cual afirma que el sexo de un cuerpo es un asunto complejo. Una de las pruebas de la veracidad de esta teoría son las personas intersexuales, que no se clasifican ni como hombres ni como mujeres. A pesar de esto la medicina se encarga de “encajarlas” dentro de la norma a través de lo que Fausto-Sterling (2006) denominó el *calzador quirúrgico*, que consiste en operar a las personas intersexuales para que “encajen” en el sistema de las dos casillas.

Así, a partir del sexo de asignación la socialización diferencial de género se lleva a cabo a través de lo que Teresa de Lauretis llamó *tecnologías del género* y discursos institucionales, en la cual las personas, en función de sus genitales, se convierten en una superficie sobre la cual se van esculpiendo los modelos de la masculinidad y la feminidad hegemónica. Dentro de estas tecnologías se encuadran agentes de socialización como la escuela, la familia, los medios de comunicación o incluso las propias disciplinas científicas. Estos perpetúan y reproducen la cultura hegemónica occidental de dos sexos, dos géneros y una orientación heterosexual: hombre/mujer, masculino/femenino y heterosexual (De Lauretis, 1987).

Heterosexismo y mitos del amor romántico

Los estereotipos de género son las creencias socialmente compartidas sobre cómo deben ser –estereotipos descriptivos- y cómo deben comportarse –estereotipos prescriptivos - los hombres y las mujeres. Tal y como se-

ñalan Lameiras et al. (2013) los estereotipos descriptivos determinan como “deben ser” los hombres y las mujeres en relación a las características intelectuales y de personalidad y acerca de la apariencia física. Los estereotipos de género prescriptivos condicionan el tipo de actividades y distribución de las ocupaciones para cada sexo. De esta forma, los roles de género son consecuencia “natural” de aceptar los estereotipos descriptivos.

Los estereotipos masculinos se vinculan a la instrumentalidad, que se traduce en la mayor aptitud de los hombres para las actividades productivas, encaminadas a la manutención y sustento de la familia, caracterizándose por ser seres autónomos, orientados al logro, fuertes y exitosos. Mientras que los estereotipos femeninos se vinculan con la expresividad, asumiendo la mayor aptitud de las mujeres para el ámbito reproductivo y del cuidado, y presuponiéndoles características tales como la sumisión, la abnegación y la dependencia (Rocha y Díaz, 2005). De modo que, como veremos, la socialización diferencial de género, no sólo nos impone una diferencia, sino que esta diferencia se convierte en desigualdad, al ser unas identidades más valoradas que otras.

En este sentido, los estereotipos de género tanto descriptivos como prescriptivos constituyen la base en la que se sustentan las actitudes sexistas en nuestra sociedad. Allport (1954) hizo la primera aportación al sexismo más tradicional definiéndolo como un prejuicio hacia las mujeres. En contraposición a este sexismo más tradicional surge la teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996), que defienden que las actitudes sexistas hacia las mujeres están marcadas por una profunda ambivalencia, donde las actitudes hostiles y benevolentes hacia las mujeres forman parte de un mismo mecanismo de dominación masculina. Por lo tanto, dentro del sexismo ambivalente se diferencian dos grandes dimensiones: el sexismo hostil, en relación a actitudes o conductas discriminatorias basadas en la supuesta inferioridad de las mujeres, que posee un tono afectivo negativo y hostil, castigando a las “malas mujeres”. Y, el sexismo benevolente, formado por actitudes y conductas también discriminatorias, pero con un tono afectivo positivo y sutil, que percibe a las mujeres como diferentes y las valora por el desempeño de los roles tradicionales, tales como buena madre, esposa y ama de casa.

En el inicio de las relaciones románticas y de enamoramiento juegan un papel clave todas las caras del sexismo, así como los mitos y las actitudes hacia el amor. El amor romántico es parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres, por lo que su análisis es necesario para desentrañar los mecanismos de dicha subordinación (Esteban y Távora, 2008). Yela (2003) ha realizado una revisión desde la psicología social de los principales mitos

del amor romántico, destacando los siguientes: 1) Mito de la media naranja; 2) Mito del emparejamiento o de la pareja; 3) Mito de la exclusividad; 4) Mito de la fidelidad; 5) Mito de los celos; 6) Mito de la equivalencia; 7) Mito de la omnipotencia; 8) Mito del libre albedrío; 9) Mito del matrimonio o de la convivencia; y 10) Mito de la pasión eterna o de la perdurabilidad.

Asimismo, el sexismo, que como hemos visto, se reproduce en todos los ámbitos de la vida, especialmente en las relaciones afectivas, se relaciona también estrechamente con la homofobia, al considerar no sólo a las mujeres el sexo subordinado, sino también a todas aquellas otras identidades que transgreden la rígida norma de género. Así, la sociedad patriarcal se construye sobre la misoginia y la homofobia, es una sociedad excluyente en la que las identidades disidentes, situadas más allá de los márgenes de la matriz heteronormativa no tienen cabida (Butler, 1993; Carrera, Lameiras, Rodríguez, y Vallejo, 2014).

En definitiva, el sexismo en estrecha conexión con las actitudes negativas hacia la diversidad sexual –heterosexismo–, así como la asunción de los mitos del amor romántico, promueven relaciones de pareja con conductas violentas, tal y como se verá a continuación.

Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes a través de las tics

Tal como señalan Lameiras et al. (2013) la existencia de la violencia de género en nuestra sociedad se debe a la pervivencia del sistema patriarcal. La violencia en las relaciones de noviazgo adolescente, *teen dating violence*, constituye también una forma de violencia de género que, en este caso, afecta a los y las jóvenes y adolescentes, y que puede ser definida como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de noviazgo (Hernando, 2007). Una de las razones de que esto se produzca está en la asunción del sexismo y los mitos del amor romántico, como los celos y el control exagerado, que para muchas/os adolescentes son percibidos como síntomas de amor de la pareja y no como el posible inicio y desencadenamiento de la violencia (Hernando, 2007).

Las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes han sido descritos como Generación 2.0, generación @ (Feixa, 2003), generación digital o del “pulgarcito” o incluso como “nativos/as digitales” (Oliva, 2012). De hecho, para ellos y ellas las TIC son parte de su vida. En este sentido, los estudios destacan que el uso del *Smartphone* (*WhatsApp*) e Internet (Redes Sociales como *Facebook*, *Twitter* o *Instagram*) son consustanciales al desarrollo de la

infancia y la adolescencia (Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014).

En este nuevo contexto la violencia de género adquiere también, desafortunadamente, un especial protagonismo, al ejercerse de otros modos a los convencionales a través del espacio online, dando lugar a lo que Donoso-Vázquez (2014) denomina la “violencia 2.0”. En este sentido, en el trabajo de Estébanez y Vázquez (2013) se observa que chicas y chicos hacen un uso diferencial de las redes sociales que muchas veces da lugar a situaciones de maltrato, en las que se evidencia el control ejercido por la pareja y los celos. Asimismo, se observa una diferencia llamativa en función del género a la hora de reconocer las conductas de control en la pareja. En esta línea algunos trabajos ponen de manifiesto que ante la frase “te hace más de 10 llamadas al día” el 76.3% de los chicos lo consideraban violento mientras que sólo el 37.3% de las chicas lo reconocen como tal (Estébanez, 2012). De modo que ellos identifican más la violencia y el control que las chicas, que parecen tener normalizadas estas situaciones. En cualquier caso, los principales trabajos que han analizado este tipo de violencia con muestra española han concluido que las chicas muestran una mayor predisposición a participar como víctimas y los chicos como agresores (Álvarez-García et al., 2011).

De modo que esta problemática y las variables que influyen en ella constituye un tema de interés crucial para la investigación socioeducativa. Así, tal y como se ha destacado anteriormente, el objetivo de este estudio es analizar los comportamientos de violencia de pareja entre adolescentes a través de las redes sociales, así como su relación con los estereotipos de género, las actitudes sexistas y hacia la diversidad sexual, y las falsas creencias asociadas al amor en el alumnado de los dos últimos cursos de ESO.

Metodología

Tipo de estudio

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, a través de encuesta por muestro y de carácter transversal.

Participantes

Participaron un total de 245 adolescentes del Ayuntamiento de Ourense matriculadas/os en 3º y 4º de ESO en tres centros de Educación Secundaria públicos y concertados: IES Universidade Laboral, IES O Couto y CP Divina Pastora. De esta muestra 135 (55.1%) son chicas, 107 (43.7%) son chicos y 3 personas (1.2%) se consideran de otro género diferente a los binarios, con

una media de edad de 15.21 y un rango de edad de 14 a 18 años.

Del total de adolescentes participantes, 186 (75.9%) tienen o han tenido pareja, frente a 59 (24.1%) que no tienen ni han tenido nunca pareja. Un 89.8% (220) son españolas/es frente al 10.2% (25) que han nacido en otros países.

Instrumentos

Se diseñó y administró un cuestionario, de carácter anónimo y confidencial, formado por un total de 6 escalas y diferentes cuestiones relativas a las variables sociodemográficas de los y las participantes:

- **Variables sociodemográficas** tales como sexo, edad, centro de estudios, curso, si tienen o han tenido pareja o país de origen.
- **Escala de violencia de pareja en las redes sociales en adolescentes (e-VPA)** (Grupo Lisis, 2013). Formada por 20 ítems divididos en *dos dimensiones: Violencia recibida y Violencia emitida*. La dimensión de *violencia recibida* se divide en dos subescalas: *E-victimización* (ítems 7, 8, 9 y 10) (<: .56) y *Control Recibido* (ítems 1, 2, 3, 4, 5, y 6) (: .71). La dimensión de *violencia emitida* se divide en dos subescalas: *E-violencia* (ítems 7, 8, 9 y 10) (<: .76) y *Control Emitido* (ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6) (<: .69). Todas las subescalas presentan un rango de respuesta tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).
- **Escala de Sexismo Ambivalente (ASI)** (Glick y Fiske, 1996; adaptación española reducida de Rodríguez, Lameiras y Carrera, 2009) con la que se miden las actitudes sexistas hostiles y benevolentes hacia las mujeres. Esta escala está formada por 12 ítems divididos en dos subescalas, seis evalúan el *Sexismo Hostil* (ítems 3, 6, 7, 8, 9 y 12) (<: .80) y los otros seis el *Sexismo Benevolente* (ítems 1, 2, 4, 5, 10 y 11) (<: .75). Ambas subescalas presentan un rango de respuesta tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo).
- **Escala de actitudes y comportamientos hacia las personas que no conforman el género** (*Genderism and Transphobia Scale-GTS*, Hill y Willoughby, 2005; adaptación española en versión corta de Carrera et al, 2014). Formada por 12 ítems organizados en dos subescalas: *Ideología de Género/Transfobia (Genderism/Transphobia)* (ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6) (<: .67) y *comportamientos violentos hacia las personas que no conforman el género (Gender-Bashing)* (ítems 7, 8, 9, 10, 11 y 12) (<: .85). Ambas subescalas presentan un rango de respuesta tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de

acuerdo).

- **Escala de rasgos expresivos** (*Femininity Trait Index-FTI*, Barak y Stern, 1986), con 10 ítems, que miden la adscripción de cada persona a una serie de rasgos de personalidad expresivos o tradicionalmente considerados como “femeninos” (<: .85). Presenta un rango de respuesta tipo Likert que va de 1 (nunca me describe) a 7 (siempre me describe).
- **Escala de rasgos instrumentales** (*Instrumentality Trait Index-ITI*, Barak y Stern, 1986), también con 10 ítems, que miden la adscripción de cada persona a una serie de rasgos de personalidad instrumentales o tradicionalmente considerados como “masculinos” (<: .84). Con un rango de respuesta tipo Likert que va de 1 (nunca me describe) a 7 (siempre me describe).
- **Escala de Mitos sobre el Amor** (Bosch et al., 2007, adaptación española reducida de Rodríguez et al., 2013). Formada por 7 ítems agrupados en dos subescalas: *Mito de la Idealización del Amor* (ítems 1, 2, 3, 4, y 7) (<: .60) y *Mito de la Vinculación Amor-Maltrato* (ítems 5 y 6) (<: .82). Ambas subescalas presentan un rango de respuesta tipo Likert que va de (1 totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Tras seleccionar los centros contactamos con las/os orientadoras/es con la intención de solicitar su colaboración. Posteriormente, el modelo de cuestionario fue enviado a los diferentes centros para su supervisión. Desde la dirección de los centros se comunicó que no existía ningún impedimento en realizar el estudio.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de marzo y abril de 2016 en horario lectivo. La administración de los cuestionarios duró entre 20 y 45 minutos, con una media de 35 minutos, procurando desde el primer contacto crear un clima de confianza, informándoles de la importancia de su sinceridad y del acuerdo de confidencialidad y voluntariedad de realizar el cuestionario. Las dudas que iban surgiendo eran resueltas por la investigadora. La administración de los cuestionarios transcurrió con normalidad.

Análisis de datos

El proceso de análisis se llevó a cabo a través del Programa estadístico IBM-SPSS versión 17 para Windows. Se llevaron a cabo análisis bivariantes a través de la *prueba t-de Student* para comparar las medias en función del

género, así como un *análisis de regresión lineal múltiple por pasos* para la variable de *Control Emitido*.

Resultados

En relación a las *diferencias de medias en función del género* en la violencia de pareja en las redes sociales se observa que en la dimensión de *violencia recibida*, en la escala *Control Recibido* los chicos obtienen una puntuación significativamente más elevada que las chicas ($t=-2.01$; $p<0.05$). Asimismo, ellos obtienen puntuaciones más elevadas en *E-victimización*, pero en este caso la diferencia no es significativa. Por lo que respecta a la dimensión *violencia emitida*, en la escala *Control Emitido* las chicas obtienen puntuaciones más elevadas que los chicos, al revés de lo que sucede en *E-violencia*, aunque en ambos casos tales diferencias no son significativas (ver Tabla 1)

Por lo que respecta a las *actitudes sexistas* los chicos obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que sus compañeras tanto en Sexismo Hostil ($t= -6.92$; $p<0.001$) como en Sexismo Benevolente ($t= -3.53$; $p<0.001$). Asimismo, en relación a las *actitudes y comportamientos hacia las personas que no conforman el género* también son los chicos los que expresan actitudes significativamente más negativas que sus compañeras, tal y como se observa en las puntuaciones de la subescala “*Genderism/transfobia*” ($t= -6.65$; $p<0.001$); así como comportamientos más negativos, tal y como se ve en las puntuaciones obtenidas en la subescala “*Gender-bashing*”, aunque en este caso no son estadísticamente significativas (ver Tabla 1).

En relación a los estereotipos de género, los chicos asumen características de personalidad significativamente más *instrumentales* ($t=-2.44$; $p<0.05$), mientras que las chicas se adscriben más significativamente a rasgos *expresivos* ($t= 3.08$; $p<0.01$). Finalmente, en relación a los *mitos del amor romántico* son los chicos quienes obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que las chicas tanto en la escala de *Idealización del Amor* ($t=-2.66$; $p<0.01$) como en la del mito de la *Vinculación Amor-Maltrato* ($t=-2.06$; $p<0.05$) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias de medias en función del género

		N	Media (DT)	t
Control Recibido	Chicas	110	1.15 (0.26)	
	Chicos	76	1.26 (0.38)	-2.01*
E-victimización	Chicas	110	1.03 (0.11)	
	Chicos	76	1.07 (0.25)	-1.63
Control Emitido	Chicas	110	1.21 (0.27)	
	Chicos	76	1.20 (0.36)	0.29
E-violencia	Chicas	110	1.03 (0.10)	
	Chicos	76	1.06 (0.28)	-1.12
Sexismo Hostil	Chicas	135	2.23 (0.81)	
	Chicos	107	3.04 (0.99)	-6.92***
Sexismo Benevolente	Chicas	135	2.88 (1.01)	
	Chicos	106	3.35 (1.02)	-3.53***
Genderism/Transfobia	Chicas	135	2.23 (1.00)	
	Chicos	106	3.37 (1.53)	-6.65***
Gender Bashing	Chicas	135	1.34 (0.85)	
	Chicos	107	1.51 (0.77)	-1.62
Expresividad	Chicas	135	5.65 (0.88)	
	Chicas	106	5.31 (0.79)	3.08**

Instrumentalidad	Chicas	135	4.37 (1.12)	-2.44*
	Chicos	107	4.71 (0.99)	
M. Idealización del Amor	Chicas	135	3.42 (0.83)	-2.66**
	Chicos	107	3.67 (0.62)	
M. Vinculación Amor- Maltrato	Chicas	135	1.12 (0.48)	-2.06*
	Chicos	107	1.29 (0.76)	

Nota: $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$, $p < 0.001^{***}$

Por otra parte, para conocer la *influencia de las diferentes variables del estudio en la violencia emitida a través de las redes sociales* se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple por pasos. Como paso previo se procedió a seleccionar de entre las personas que habían contestado a esta escala (aquellas que señalaron tener o haber tenido pareja) aquellas que habían reconocido llevar a cabo algún tipo de comportamiento de violencia y control “algunas veces”, “bastantes veces” o “siempre”. Tras la selección en la escala de *E-Violencia* quedaron un total de 13 personas, mientras que en la escala de *Control Emitido* se cuantificaron un total de 105 personas. Debido al número final de personas resultantes se realizó exclusivamente el análisis de regresión para la variable dependiente *Control Emitido* (ver Tabla 2).

Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple por pasos ponen de manifiesto que el *Control Emitido* se explica por la mayor adscripción al mito de la *Vinculación Amor-Maltrato*, así como por las puntuaciones más elevadas en *Instrumentalidad* y en *Sexismo Hostil*. Explicando las tres variables predictoras el 19.3% de la varianza del *Control Emitido*.

Tabla 2. Modelo de regresión lineal por pasos para Control Emitido

	F	B	t	R ²
Control Emitido	9.15***			.193
Vinculación Amor-Maltrato		.32	3.54**	
Instrumentalidad		.22	2.45*	
Sexismo Hostil		.21	2.35*	

Se incluyen como variables independientes: Sexismo Hostil, Sexismo Benevolente, Genderism/Transphobia, Gender-Bashing, Expresividad, Instrumentalidad, Idealización del Amor y Vinculación Amor-Maltrato.

Nota: $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$, $p < 0.001^{***}$

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que la violencia de género a través de las redes sociales tiene lugar en las parejas de adolescentes, y que los chicos son significativamente más sexistas que las chicas, expresan actitudes más negativas hacia la diversidad sexual, se describen como más instrumentales y menos expresivos, al contrario que las chicas; vinculan en mayor medida el amor con el maltrato e idealizan más significativamente el amor. Asimismo, se observa que el mito de la vinculación amor-maltrato, la instrumentalidad y el sexismo hostil explican las conductas de *Control Emitido* en la violencia de pareja a través de las redes sociales.

Por lo que respecta a las medias de la escala *Violencia de pareja en las redes sociales en adolescentes* no hemos encontrado diferencias significativas en función del género en las subescalas de *E-victimización*, *Control Emitido* y *E-Violencia*, aunque sí en *Control Recibido*, siendo los chicos los que señalan recibir más control a través de las redes sociales. En la misma línea, la investigación llevada a cabo por Viejo (2014) con jóvenes andaluzes/as tampoco identifica diferencias significativas en la victimización en función del género, de la misma forma que Estébanez (2012) señala que los chicos identifican el control recibido en la pareja en mayor medida que las chicas. De modo que, tanto la ausencia de diferencias significativas en la victimización como la mayor percepción de control recibido por parte de los chicos, podría deberse a que las chicas no asumen estas conductas como violentas ni de control sino como símbolo de protección y amor por parte de sus parejas (Estébanez, 2012).

En relación a las actitudes sexistas hostiles identificamos que son los chicos los que obtienen puntuaciones significativamente más elevadas. Estos resultados coinciden con los estudios de López, Rodríguez, Rodríguez y Bringas (2013) y Rodríguez et al. (2009). Se observa asimismo que los chicos son también más sexistas benevolentes, aunque a diferencia de lo que sucede con el sexismo hostil este hallazgo no está en la línea de los estudios sobre la temática, que no suelen identificar diferencias significativas o incluso destacan que las chicas son más sexistas benevolentes que sus compañeros.

Por otra parte, en relación a las actitudes y comportamientos hacia las personas que no conforman el género, y en la línea del estudio de Carrera et al. (2014), observamos de nuevo que los chicos expresan actitudes significativamente más negativas hacia este colectivo. Así como comportamientos más negativos, aunque en este caso las diferencias con las chicas no son

estadísticamente significativas, a diferencia de lo identificado en el trabajo de Carrera et. al. (2014)

Asimismo, tal y como cabría esperar y en la línea de la mayoría de los estudios (Lameiras, Rodríguez, Calado, Foltz y Carrera, 2007) los chicos son los que asumen características más instrumentales mientras que las chicas se adscriben más significativamente a rasgos expresivos.

En relación a los mitos del amor romántico, encontramos diferencias significativas en función del género en el mito de la vinculación amor-maltrato, siendo los chicos los que están más de acuerdo con este mito. Estos resultados coinciden con el estudio de Rodríguez, et al. (2013). Lo mismo sucede con el mito de la idealización del amor, aunque este resultado no está en la línea del trabajo de Rodríguez et al. (2013) que comprueba, contrariamente, que las chicas idealizan más el amor.

Por otra parte, se observa que las conductas de *Control Emitido* vienen explicadas por la el mito de vinculación del amor-maltrato, la instrumentalidad y el sexismo hostil, en la línea de lo esperado, tal y como destacan los trabajos sobre la temática de la violencia de género, en los cuales se observan conexiones claras entre el ejercicio de la violencia de género, la mayor adscripción a rasgos instrumentales o tradicionalmente masculinos y la mayor adscripción a actitudes sexistas hostiles (Esteban y Távora, 2008; Lameiras et al., 2013).

En conclusión, podemos afirmar que a pesar de los innegables avances conquistados en las últimas décadas en materia de igualdad, los/las adolescentes y jóvenes de la generación 2.0 continúan reproduciendo patrones tradicionales de violencia de género, tanto en el espacio *offline*, como en el espacio *online*. Esta situación se debe, sin duda, a una socialización de género diferencial, basada en la transmisión de estereotipos y roles de género, así como de actitudes heterosexistas que conducen a la subordinación de las mujeres y de las identidades que subvierten la norma de género.

La Educación Social y sus profesionales constituyen una figura clave para la prevención e intervención en esta problemática. Sus aportaciones son valiosas no sólo en el ámbito educativo no formal, sino especialmente en la escuela o ámbito educativo formal, que es donde se ha llevado a cabo esta investigación. Los educadores y las educadoras sociales están llamados/as a liderar en los centros educativos una educación verdaderamente coeducativa que contemple la ruptura de los roles y estereotipos de género, así como la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad sexual y que desmantele los mitos del amor romántico. Sin este tipo de educación nunca se conseguirá transcender del *status quo* al *status queer* (Carrera, 2013), o lo

que es lo mismo, a la verdadera igualdad de género y valoración de la diversidad. Por ello, la inclusión de las y los Educadores Sociales en la escuela es una tarea necesaria y urgente que no debe ser postergada por más tiempo.

Referencias bibliográficas

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-231.

Barak, S. y Stern, B. (1986). Sex-linked trait indexes among baby-boomers and pre-boomers. A research note. En R. Lutz (Ed.), *Advances in consumer research* (pp. 53-68). Provo: Association for Consumer Research.

Butler, J. 1993. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.

Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.

Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Vallejo, P. (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666

De Lauretis, T. (1987). *Tecnologies of Gender: Essays in Theory, film and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

Donoso-Vázquez, T. (Coord.) (2014). *Violencias de género 2.0*. Barcelona: Kit-book.

Esteban, M.L. y Távora, A. (2008). El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de psicología*, 39 (1), 59-73.

Estébanez, I. (2012). *Del amor al control a golpe de click! La violencia de género en las redes sociales*. Recuperado de: <http://goo.gl/c53TDo>

Estébanez, I. e Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).

Feixa, C. (2003). Generación @. La adolescencia en la era digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 52-55.

Femenías, M. (2003). *Aproximación al pensamiento de Judith Butler*. Recuperado de: <http://goo.gl/2kKT6a>.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

Grupo Lis (2013). *Violencia de pareja en las redes sociales en adolescentes (e-VPA)*. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/instrumentos13.html>

Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 325-340.

Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Universidad de Vigo.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Calado, M., Foltz, M. L. y Carrera, M.V. (2007). Expressive-instrumental traits and sexist attitudes among Spanish university professors. *Social Indicators Research*, 80, 583-599.

López, J., Rodríguez, L., Rodríguez, F. y Bringas, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(1), 1-16

Oliva, C. (2012). Redes sociales y jóvenes: Una intimidad cuestionada en Internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 54, 1-16.

Osborne, R. (1995). Sexo, género, sexualidad. La pertinencia de un enfoque constructivista. *Papers*, 45, 25-31.

Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655

Rocha, T. y Díaz, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de psicología*, 21(1), 42-49.

Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M.V. y Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Psicología Social*, 28(2), 157-168.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 263-267.

COEDUCACIÓN E NORMALIZACIÓN DA HOMOSEXUALIDADE A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Rocío García Pedreira
rociopedreira@outlook.es

Verónica Pousada Pardo
pousadascr@gmail.com

RESUMO: Na sociedade actual seguen presentes vellas pantasma do pasado que incluso parecen verse máis nítidas cada día. Entre elas, o sexismo e a discriminación das orientacións sexuais que difiren da normalizada heterossexualidade. Neste traballo afondarase na problemática do concepto de identidade aplicado ao xénero e realizarase unha aproximación ao papel que pode e debe interpretar a literatura na tarefa de educar en valores aos máis novos. Tamén se propoñerá unha selección de álbums ilustrados para prelectores sobre os temas introducidos.

Introdución

a lectura é un elemento esencial para o desenvolvemento cognitivo e social das nenas e nenos que posibilita o acceso ao coñecemento e favorece o espírito crítico dende as primeiras idades. A sociedade actual precisa aliados para loitar contra unha realidade que parece empeorar día tras día, cidadáns formados que non mostren indiferenza ante as inxustizas. Moitos dos crimes por odio que se documentan nos distintos medios de comunicación xorden das discrepancias que implica o afastamento das persoas e a súa inclusión en grupos fechados que negan a interacción cos individuos dos demais colectivos, segregando á sociedade.

O obxectivo deste traballo é elaborar unha selección de posibles lecturas, dirixidas aos máis novos, que os mediadores (familia, educadores, docentes, bibliotecarios...) poidan utilizar como recurso nas iniciativas que levan a cabo para o coñecemento e desenvolvemento das destrezas e capacidades sociais que lles permitan actuar como suxeitos activos nunha sociedade intolerante, violenta e inxusta. Partirase dun marco teórico arredor dos conceptos de identidade sexual, identidade de xénero e orientación sexual para, posteriormente, profundar no papel da literatura infantil na educación en valores.

Identidade sexual, identidade de xénero e orientación sexual

á hora de traballar temas tan relevantes co alumnado máis novo como a coeducación ou a normalización da homosexualidade, faise preciso que o persoal docente teña un marco teórico amplo e definido. O mediador necesita recursos para actuar como transmisor de coñecementos e converterse

nunha referencia para os estudantes, na cal se poidan proxectar e aprender dende a observación e a imitación.

As identidades, como tal, son construcións que fan referencia a un proceso de diferenciación, no que as persoas ou grupos se autoidentifican a partir da diferenza cos demais, e a un proceso de integración, polo cal adoptan os aspectos que dende a experiencia ou pertenza ao grupo lle permiten identificarse e sentirse parte del (Rocha, 2009). Por isto, existe “una continua interacción entre lo biológico y lo cultural, entre el dimorfismo sexual, hombre-mujer, y el producto sociocultural de cada uno de ellos: masculinidad-feminidad” (García-Leiva, 2005:72). A identidade sexual, é dicir, o recoñecemento como muller ou home, nena ou neno, femia ou macho, determínase en función do corpo e as peculiaridades biolóxicas do individuo (diferenza nos xenitais); pola contra, a identidade de xénero é a construción fundamentalmente social e cultural que supón a asimilación de roles propios para cada un dos xéneros, e que varía ao longo do ciclo vital, en función da cultura e da época histórica. A variabilidade, así como os resultados obtidos nas diferentes investigacións realizadas a partir dos anos 70, que buscaban coñecer as diferenzas individuais de ambos sexos en canto ás habilidades cognitivas, aspectos biolóxicos, características da personalidade e condutas sociais, demostran que a variable xénero non é determinante; ademais, Freixas (2012:156) afirma que “la variancia encontrada en función del sexo es muy pequeña y su posible relevancia tiene que llevar aparejada una consideración cuidadosa de la elección de conductas y tareas en ambientes menos restrictivos que el laboratorio”.

Historicamente, o proceso de adquisición da comprensión do sexo e a interpretación do sistema de valores propios establecidos para cada un deles, a evolución do concepto de identidade de xénero nos máis novos e a súa importancia no seu proceso de socialización, foron explicados dende a psicanalítica, a teoría da aprendizaxe social e a teoría cognitivo-evolutiva. Para a primeira delas o obxectivo é a identidade, mentres a conducta sexual tipificada (paradigma condutista) e a identidade entendida como xuízo cognitivo de autclasificación (paradigma cognitivo), son o interese principal, respectivamente, das restantes teorías (Freixas, 2012: 158).

Dende o momento do nacemento, onde a identidade sexual se ve confirmada, comeza o proceso de desenvolvemento xenérico do individuo. O primeiro aspecto determinante é a dinámica familiar, posto que, polo xeral, está caracterizada por un pai e nai estereotipados que establecen relacións distintas cos fillos e coas fillas. Isto provoca que, dende un primeiro

momento, se comecen a desenvolver patróns e trazos diferenciados. Rocha (2009:253) destaca que o proceso de identificación difire entre nenos e nenas, posto que elas “encuentran similitudes físicas y psicológicas con sus madres lo que lleva a que desarrollen, desde temprana edad, una identidad en la cual van internalizando parte de la madre en ellas mismas”, mentres os nenos definen a identidade dende fóra dunha relación, dado que “el proceso parte del mismo punto, pero no puede llevarse a cabo una identificación plena en tanto no comparten el mismo sexo que la madre”. A autora sentencia, seguindo unha postura psicodinámica convencional, que a identificación do neno co pai realízase por temor e a da nena por amor. En todo caso, todas as propostas realizadas dende esta perspectiva recoñecen a importancia da identificación cun axente de socialización primario na aprendizaxe dun rol determinado.

Estas primeiras relacións familiares vense ampliadas segundo o proceso de socialización aumenta o número de axentes involucrados. Neste caso, os patróns non son tan ríxidos coma no primeiro, e o individuo ten unha marxe de elixibilidade que está fortemente influída polos estereotipos sociais. Éntrase, polo tanto, no eido das teorías da aprendizaxe e a aprendizaxe social. Segundo esta perspectiva, a interiorización dos roles de xénero prodúcese por observación e despois por imitación, con especial énfase na importancia da formación de expectativas sobre as consecuencias da conduta creando un patrón de comportamento acorde co que do individuo se espera, máis alá do que sería propio da elección interior e individual. É dicir, os máis novos “aprenden la etiqueta ‘niño’ o ‘niña’ apropiada a la conducta reforzada; aprenden a aplicar tal etiqueta a sí mismo/a y a valorarla positivamente” (Freixas, 2012: 157). De acordo con esta teoría, a base da diferenciación entre homes e mulleres non está no sexo biolóxico, senón no proceso de aprendizaxe entre individuos, posto que os máis novos aprenden a ser masculinos ou femininos a través da comunicación e a observación de todos os elementos que entran en contacto con eles. Seguindo a Rocha (2009: 254), o proceso de interacción entre adultos e nenos permite que os máis novos “adquieran y desarrollen los comportamientos y características que son asociados a la masculinidad y a la feminidad, y conforme crecen, continúan imitando aquellas conductas que dan pauta a una comunicación e intercambio efectivo con los otros”. Os pais e nais comezan a énfase da diferenciación das habilidades sociais necesarias para nenas e nenos, que logo continúan as mensaxes de orixe diversa que aproban e alentan a femitude nas mulleres e a masculinidade nos homes, castigando a desviación da norma. Rocha sinala que

la identidad surge en el proceso de las relaciones sociales, en el cual se da un intercambio entre las respuestas que las otras personas ofrecen al comportamiento propio, así como los efectos que el comportamiento propio tiene en la conducta de los demás (Rocha, 2009: 255)

A teoría cognitivo-evolutiva, recupera e aumenta a relevancia que a perspectiva condutista lle daba ao establecemento da identidade de xénero en función das condutas aprobadas socialmente. Dende esta postura, “la identidad sexual y de género es el juicio de autclasificación como niño o niña que efectúa el sujeto, ayudado primero por las asignaciones sociales y luego por las diferencias anatómicas” (Freixas, 2012:157). Neste caso, o suxeito xoga un papel máis activo na interiorización da identidade de xénero que avanza dende a súa adquisición, arredor dos 3 anos, a partir da realidade física da distinción entre homes e mulleres, ata a constancia do sexo como aspecto irreversible, cuxa estabilidade será cuestionada e dará paso á crítica dos contidos sociais asignados e aos roles de xénero. Mais en moitos casos, a sociedade ten moito peso e as súas imposicións son difíciles de superar para os máis novos, que non atopan unha base firme sobre a que afincar a loita contra a segregación dos xéneros.

Con posterioridade desenvolvéronse moitas teorías para corrixir ou ampliar os presupostos iniciais. Todas elas abandonan aspectos globais para centrarse en asuntos máis concretos como o desenvolvemento feminino e na análise das diferenzas reais e esenciais entre os sexos. Sexa cal for, todas as teorías coinciden na afirmación de que a socialización na infancia é antecedente importante nas eleccións que toman como adultos, levando ás mulleres á non formulación de obxectivos persoais de tipo profesional e actuando segundo obxectivos orientados ás relacións familiares e matrimoniais, con graves consecuencias no seu futuro económico e persoal (Freixas, 2012).

Tradicionalmente establecíase que as parellas tanto afectivas como sexuais debían ser entre individuos de distinto xénero. As mulleres debían sentirse atraídas unicamente por homes e viceversa, entendendo a orientación sexual, definida como a atracción cara a outra persoa no plano emotivo, romántico, sexual ou afectivo, esencialmente heterosexual. Do mesmo xeito que acontece coa identidade de xénero, o afán clasificatorio da sociedade alenta a xerarquía da diversidade e divide inxustamente o que se considera normal (heterosexualidade) fronte ao que non o é (homosexualidade, bisexualidade etc.), provocando episodios discriminatorios e homófobos que tan reiteradamente se presentan na sociedade actual. O certo é

que o desexo sexual é un mecanismo biolóxico, pero ao mesmo tempo ten un compoñente social. Monereo (2014: 1233) afirma que

el deseo es algo humano, pero las maneras en que los seres humanos responden a los deseos sexuales están socialmente construidas. La sociedad divide a las personas desde niños según sus órganos genitales, pero los órganos no se interpretan a sí mismos y dos personas con los mismos genitales pueden tener una u otra orientación sexual.

Non obstante, é inevitable preguntarse como se pode loitar contra a inxustiza dos roles de xénero e a coartación que supoñen das liberdades individuais se a construción familiar e social non é igualitaria, xusta nin está ausente de prexuízos. Nesta proposta, defenderase como a escola, por mor da importancia que posúe na sociedade actual, case actuando como axente de socialización primario, pode potenciar ou modificar os efectos da familia e do contexto. Os procesos de ensino-aprendizaxe implican a construción e reconstrución de significados e de atribucións progresivas, grazas á intervención e apoio dun mediador responsable de guiar a construción de significados (Ros, 2013), que ten a obrigaón de alentar o espírito crítico e de ofrecer a posibilidade de proxectarse nun mundo máis xusto.

A de-construción da identidade segregadora:

O papel da literatura

o problema da identidade é intrínseco á propia concepción da mesma. Rocha (2009: 251) explica que está constituída por unha construción persoal porque supón o recoñecemento da singularidade, unicidade e a exclusividade do individuo pero, ao mesmo tempo, tamén é unha construción social que recolle os atributos que unha sociedade utiliza para establecer categorías de persoas; é dicir, “cuando se habla de identidad, se habla de la persona pero en su pertenencia a un grupo”. Por esta razón, a identidade actúa como elemento segregador e non recoñece a propia diversidade das persoas nin permite traballar dende as similitudes no lugar das diferenzas. Mulleres e homes son afastados debido a unha construción social artificial do que implica ser dun xénero ou do outro, esquecendo que a veracidade das diferenzas non ten onde sosterse e promovendo a creación de estereotipos, entendidos como xeneralizacións que se fan dunha persoa polo feito de ser home ou muller. Ros (2013) clasificaos en estereotipos de rol cando fan referencia á adecuación de roles e actividades para homes e mulleres, e estereotipos de trazo cando se centran nas características da conduta atribuídas. Destaca demasiados estereotipos sobre o que é ou debe

ser un home ou unha muller afianzados na sociedade, dando lugar aos arquetipos de xénero, os cales

en la cultura occidental sobre lo femenino y lo masculino, por su enorme trascendencia en la formación de la identidad de género, no sólo han propiciado la distancia entre los sexos, sino que además han contribuido a catalogar determinados valores o determinadas características como positivas o negativas en función de quién las manifieste (Ros, 2013: 334).

Na sociedade actual, homes e mulleres preséntanse diferentes bioloxicamente (macho/femia) e tamén socialmente (masculino/feminino). Ademais, “la ideología patriarcal se ha encargado de subordinar ‘lo femenino’ a ‘lo masculino’ creando no solamente diferencia, sino también desigualdad” (Monereo, 2014: 1235). Cómpre ter presente que os xéneros son construídos e que non é lícito dividir ás persoas socialmente en mulleres e homes, posto que todos os seres humanos existen coas súas diferenzas individuais. Esta premisa permitirá avanzar na consecución da igualdade, a liberdade de elección e de sentimentos, e a eliminación dos roles que prohiben a plena expresión da potencialidade de cada persoa. Deste xeito, estase a falar dunha nova construción do xénero que parte da súa propia de-construción (Carrasco e Cubillo, 2004).

Na transmisión dun sistema de valores máis axeitado aos tempos actuais que loiten contra o sexismo e a discriminación, a literatura xoga un papel crucial. Para nenos, nenas e adultos, cada novo libro supón a análise dunha experiencia de vida. A identificación que se leva a cabo cos personaxes, fai ao lector partícipe activo das accións e sentimentos dos protagonistas de ficción, mostrando unha “falsa” realidade da que se pode aprender o que a verdadeira non pode ofrecer, para despois proxectalo nela. Os personaxes preséntanse como un modelo que imitar ou criticar, pero que non deixa indiferente a ninguén. Segundo Held (1985: 12),

el libro es una segunda vida, como el sueño, pero es un sueño que dura, pues, por ser leíble, tiene el poder de repetirse. Representándome, me creo, y creándome, me repito. De ahí la evidencia de que la imaginación es instrumento de la creación tanto como de la experiencia interior, y de ahí la necesidad de reconocer que lo imaginario es el motor de lo real, y lo obliga a progresar.

O psicanalista Bruno Bettelheim (1994) afirmaba que na difícil tarefa que levan a cabo os máis pequenos de darlle sentido á vida non hai nada

máis importante que o impacto que causan os pais, nais e aqueles que están ao coidado do neno. En segundo lugar atópase a herencia cultural e a literatura é un poderoso recurso para obter esta información. Por outra banda, Colomer (2005) destaca que a literatura infantil, oral ou escrita, é un instrumento tanto socializador como culturalizador de primeira orde, posto que tamén axuda aos máis novos a dominar formas cada vez máis complexas da linguaxe e o seu valor estético. No caso do establecemento dos estereotipos, aos 3-4 anos de idade comeza o afianzamento do xénero e a cualificación das actividades como femininas, masculinas, neutras ou ambivalentes, ou incluso antes, motivado pola exposición temperá dos máis pequenos ao grupo de iguais. Este período crítico no cal se intensifica a segregación por xénero é un momento perfecto para o traballo pola coeducación e a normalización da homosexualidade dende a prevención, de xeito que se evite a asunción dos roles e se mostre aos nenos a validez de realidades máis alá da que eles poidan ter como referencia directa.

A Literatura Infantil e Xuvenil, en base á súa tripla definición sustentada nos eixos literario, do lector modelo e formativo (Mínguez-López, 2012), ten a capacidade de divertir aos seus destinatarios e ofrecerlles camiños ao seu alcance para o autoconecemento e o desenvolvemento integral como seres humanos. Ademais, “pela potencialidade de transgressão que lle é inerente, a obra literária permite ao lector un trajeto de entendimento que, posiblemente, não alcançaria se fosse privado desse processo” (Pezzi, 2009: 157).

Selección de álbums ilustrados

a elección do formato álbum na selección de obras realizada xustifícase tendo en conta a idade dos lectores designados, a partir de 3 anos. Nestas idades a percepción do mundo é maioritariamente visual, “la comprensión y estructuración de los mensajes, primero icónicos y luego lingüísticos, van a ser las primeras fuentes comunicativas de niños y niñas, y a través de la imagen, se elaborará la configuración de un mundo que conlleva transmisiones socioculturais” (Ros, 2013: 336). Isto explica a idade de ouro que actualmente está vivindo o álbum ilustrado e a súa repetida utilización por parte dos distintos mediadores para o desenvolvemento da competencia literaria e, especialmente, o fomento do hábito lector a través do establecemento dunha relación positiva cos libros. Os libros-álbums ou álbums ilustrados (*picture books* no mundo anglosaxón) son concibidos “como unidade, una totalidade que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones” (Taberner, 2005: 76). O elemento que distingue estas publicacións reside na relación de interdependencia que establecen texto e imaxe. Segundo Ramos (2011:18),

o álbum distingue-se do libro ilustrado pola incapacidade que, no primeiro, o texto revela de, isoladamente, conseguir contar una historia e afirmar-se como una narración. Realizado apenas por un ilustrador –que tamén redixe o texto– ou por una dupla de autores –escritor e ilustrador– o álbum é sempre, se quiser atinxir os seus obxectivos, fruto de un diálogo cómplice, desafiador e instigador, entre linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se, para contar una historia.

En todas as obras das que se falará, os autores teñen como obxectivo a supresión dos estereotipos afrontando o tema con normalidade, desligándose de todo trauma nunha defensa da identidade de cada persoa. A escola deixa atrás o tempo no que as súas funcións eran unicamente a transmisión de coñecementos teóricos para converterse nun axente de socialización prioritario para a formación integral dos máis novos. A literatura ofrece experiencias que permiten reflexionar e comprender mellor unha realidade que pode resultar complexa para o alumnado, que non sempre vai ter a posibilidade de coñecer de primeira man. Deste xeito, a lectura permite construír a identidade persoal en base a un coñecemento máis plural e libre de prexuízos.

Para ter unha visión actualizada da presenza dos temas seleccionados nas producións literarias actuais para os máis novos, todos os álbums seleccionados foron publicados no presente século. Non foi posible acoutar máis o rango de datas polo baixo volume de exemplares arredor destas temáticas realizados para un público infantil ou prelector. Por outra banda, a selección foi realizada tendo en conta o propio criterio persoal de ambas as autoras do artigo, polo que pode diferir doutras realizadas da mesma índole.

A meirande parte de obras que traballan a coeducación dun xeito directo co obxectivo da desaparición dos estereotipos de xénero instaurados na sociedade actual establecen como protagonistas a princesas que se afastan da caracterización clásica. Estas historias son das máis demandadas entre o público infantil e, a través delas, os escritores contemporáneos intentan ofrecer novos modelos de personaxes femininas utilizando a predisposición positiva dos cativos. Neste grupo atópase *La princesa que quería escribir* (2012), de Beatriz Berrocal Pérez e Daniel Montero Galán. Este álbum amosa a loita dunha princesa por cumprir os seus soños, aínda que se afasten do que a sociedade establece como axeitado. Ela quere ser escritora, pero o seu pai pensa que iso é perder o tempo e prefere que case e se converta nunha “boa esposa”. A creación comeza dun xeito moi significativo, explicando

que a princesa non quere un príncipe azul nin ir polo castelo con traxes de *tul*. Ela quere ser distinta e estudar, non esperar a un príncipe que a veña salvar. Pese a que parte da mesma premisa que os contos tradicionais, unha princesa en apuros, ten un desenvolvemento completamente diferente, xa que a protagonista decide enfrontarse aos mandatos do pai. O seu proxenitor remata por entender que a felicidade da súa filla é o primeiro e decide axudala a cumprir o seu soño de ser escritora.

Na mesma liña atópase o álbum *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (2015), escrito e ilustrado por Raquel Díaz Reguera. Recolle a historia de Carlota, unha princesa rosa que aborrece a súa condición, prefire viaxar, xogar, correr e brincar. Para intentar solucionar o problema, todos os membros da realeza e fadas do mundo son convocados a unha reunión no que as princesas rosas deciden deixar de selo. Esta obra amosa a liberdade para escoller independentemente do xénero, para que cada persoa poida tinxir a súa vida da cor que máis lle guste ou de todas elas á vez.

O álbum *La princesa rebelde* (2013), escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sara Ogilve, está protagonizado por Susana. A princesa agarda a que chegue o seu príncipe mentres imaxina as aventuras que vivirán xuntos. Cando finalmente aparece, leva a Susana para o seu castelo, onde se ve obrigada a comportarse como a sociedade estipula que debe facer unha princesa. A protagonista, descontenta coa situación, acaba por facerse amiga dun dragón e xuntos comezan a vivir as súas propias e divertidas aventuras. Esta historia fai fincapé na idea de que as princesas, igual que as nenas e mulleres, non precisan dunha figura masculina para escribir as súas propias aventuras.

Dentro do grupo de obras coeducativas sitúase tamén o álbum *La mitad de Juan* (2008), de Gemma Lineas e África Fanlo. Juan é un neno que está farto de que todo o mundo lle rife por facer cousas como chorar, ler contos de princesas, pintar coa cor prata ou vestir con roupa rosa. Decide deixar atrás todas as súas pertenzas, pero isto provócalle unha fonda tristura. Finalmente descobre que só existen os xogos de persoas, como xogar á pelota e saltar á corda, xogar cos coches ou coas cociñas de xoguete, subirse a árbores e facer durmir ás bonecas. Este álbum lanza unha mensaxe clara de defensa do xogo libre, ceibe das privacións de xénero.

Polo que se refire ao grupo de obras para a normalización da homosexualidade, cabe destacar que non foi posible atopar historias onde parellas homosexuais foran parte do contexto de fondo da trama central. Os álbums que se centran nesta temática levan intrínseca unha mensaxe a favor da igualdade de xénero que corresponde á reivindicación da liberdade de elección máis alá do sexo das persoas. Isto sucede en *Las cosas que le gus-*

tan a Fran (2007), de Berta Piñan e Antonia Santolaya Ruiz-Clavijo, unha divertida e simpática obra narrada dende a perspectiva dunha nena na que se van enumerando, pouco a pouco, todas as cousas que lle gustan a Fran, a parella da nai da protagonista. Despois de coñecer o cariño co que as trata, as súas afeccións etc., cara ao final da obra, o lector descobre que Fran é en realidade o diminutivo de Francisca. Unha creación moi intelixente que presenta primeiro todas as facultades positivas da persoa sen establecer (nin no texto nin na imaxe) unha caracterización masculina ou feminina.

Neste grupo tamén se inclúe a obra *Ana y los patos* (2005), escrita por Manuel Lorenzo e ilustrada por Bernardo Erlich, un fermoso álbum sobre a familia. A protagonista é Ana, unha nena que vive feliz coas súas dúas nais. Un día regálanlle unha parella de patos negros. Co tempo a nena pregunta por que non teñen patíños e as nais explícanlle que quizais non sexan macho e femia. Pouco despois Ana recibe un regalo moi especial: un ovo. Os seus patos e o polo nacido do ovo conforman unha familia diferente, como a súa. Deste xeito, Ana descobre, ollando para a galiña e os dous patos, que a diversidade pode ser moi fermosa.

En sintonía coa historia protagonizada por Ana atópase *Con Tango son tres* (2016), escrita por Justin Richardson e Peter Parnell e ilustrada por Henry Cole. Trátase dun álbum baseado nunha historia real que protagonizan dous pingüíns do zoo situado en Central Park (Nova York). Ao chegar a época na cal os animais se xuntan en parellas formadas por un macho e unha femia, o coidador dos pingüíns, Granzay, dáse conta de que Roi e Silo se xuntan aínda sendo do mesmo xénero. Os dous pingüíns fan o mesmo que as demais parellas, mais co paso do tempo dos ovos das demais comezan a nacer novos pingüíns. Granzay déixalles no seu niño un ovo abandonado do que nace a pequena Tango, que medra feliz coa súa familia. Esta emotiva historia demostra que a fermosura dunha familia non depende do xénero dos seus integrantes.

O percorrido continúa con *Isla mágica* (2005) de Raquel Estecha Pastor e Ángel Domínguez. Conta a historia de Ana, que vive coas súas nais nunha illa na que nunca chove. O que máis desexa no mundo é que algún día a vexetación cubra o deserto do seu fogar. As nais explícanlle que as flores veñen do ceo e que se o desexa con moita forza un día chegarán. Fermosa metáfora na que se identifica a paisaxe desértica coa parella de mozas que agarda recibir o seu bebé adoptado. O álbum presenta as dificultades para adoptar e a ledicia da parella ao conseguilo.

O álbum *Piratas y quesitos* (2005), de Carmen Herrera e Luis Filella, comeza co protagonista, Miguel, agardando impaciente a que cheguen as vacacións e ver ao seu tío, quen soña con casar e ter un fillo. O neno adora

pasar tempo con el e coa súa parella, Fernando. O álbum presenta con sutileza a incompreensión da avoa do neno. Ademais, tamén aparece representada outra realidade, cada vez máis habitual, a nai e o pai do neno protagonista non están casados porque non cren no matrimonio.

No grupo de obras que xiran arredor da homosexualidade, atopamos un álbum protagonizado por princesas titulado *Titiritesa* (2007), escrito por Xerardo Quintiá e ilustrado por Maurizio A. C. Quarello. Relata a historia de amor de dúas princesas: Titiritesa e Wendolina. A nai de Titiritesa, Mandolina, soña con ver á súa filla casada, o que non concorda cos desexos da protagonista. Titiritesa decide fuxir do fogar e emprender unha viaxe que a levará a outro reino. Alí descobre que un monstro acaba de raptar á filla do rei, Wendolina, e decide rescatala. Parte da mesma estrutura que un conto típico de princesas e príncipes. A única diferenza é que o príncipe é unha princesa. O rol masculino está representado por unha muller. Titiritesa salva a Wendolina do monstro, namóranse e deciden casar. É innovador o feito de que casen dúas princesas, pero a estrutura segue sendo a mesma.

A mesma ancoraxe no pasado atopámola no álbum *Rey y rey* (2004), de Linda De Haan e Stern Nijland. A obra comeza introducindo os personaxes que viven felices no alto dunha montaña: unha raíña, o seu fillo e unha gata. Logo de meditalo, a nai do príncipe decide que está cansa de reinar e pídelle ao seu fillo que case e se ocupe do trono. Polo palacio comezan a chegar princesas de todos os lugares do mundo, pero ningunha consegue conquistar o corazón do príncipe. Un día chega Madalena e o seu irmán, o príncipe Azul. Os dous mozos namóranse e deciden casar. Do mesmo xeito que acontecía coa anterior obra, consérvase a estrutura tradicional, aínda que os que casen sexan dous homes.

Conclusión

ao longo deste percorrido polos álbums ilustrados foi posible percibir algunhas carencias. Por unha banda, moitas das obras consultadas fomentan o rexeitamento das realidades que intentan normalizar, potenciando as diferenzas e creando historias con pouca sensibilidade no tratamento da temática. É posible apreciar como algunhas delas dan prioridade ao elemento moralizante por riba do carácter estético e literario. O propósito destas obras é achegarse á realidade do alumnado, mostrándolle un mundo que o suxestione e que o faga reflexionar. Con todo, en moitos casos, esquecese o lectorado na composición e prevalece a intención da mensaxe clara e directa.

Pola outra banda, no caso dos álbums coeducativos, obsérvase como a igualdade se traduce basicamente no intercambio de roles entre homes e

mulleres. Isto pode supoñer unha dobre cuestión difícil de afrontar: a total desaparición das figuras masculinas nas obras e a interpretación errada de que a igualdade se consegue a través da estandarización dos roles tradicionalmente masculinos. No entanto, o que non se pode obviar é a intención de cambio e de visualización de ambas as realidades, aínda que a sociedade tende a traballar dende a diferenza, levantando novos muros no lugar de derruír os xa asentados. A carreira pola igualdade e a non discriminación acaba de comezar e precisa dun esforzo común e a implicación da totalidade da sociedade para poder rematala, fundamentalmente das institucións escolares.

Con esta selección pensada para o público infantil estase a propoñer unha achega de lecturas moi axeitadas para o prelectorado, que contribúen ao cuestionamento da imaxe estigmatizada e retrógrada, en moitos casos, destacada polos medios de comunicación e na oferta cultural, que segue a xerarquizarse ás persoas en función do seu sexo e orientación sexual. O debate e a reflexión sobre a problemática social debe formar parte das dinámicas que os distintos educadores levan a cabo dentro e fóra das aulas, por iso obras como as que foron presentadas funcionan como un punto de conexión entre a realidade vivencial do alumnado e a realidade social do seu contexto.

Referencias bibliográficas

bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Carrasco Tristancho, R. C. E A. P. Cubillo Guevara (2004). *Género y desarrollo local. Material didáctico para Agentes de Igualdad*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Colomer Martínez, T. (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, *Revista de Educación*, nº extraordinario 1, 203-216.

Freixas Farré, A. (2012). “La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual”, *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 155-164. *Número especial: 30 años de Apuntes de Psicología*.

García-Leiva, P. (2005). “Identidad de género: modelos explicativos”, *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

Held, J. (1985). *Los niños y la literatura fantástica, función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.

Mínguez-López, X. (2015). “Una crítica para la literatura infantil y juvenil desde la educación literaria”, *ALLIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), 13, 109-126.

Monereo Atienza, C. (2014) “Aproximación conceptual a la orientación sexual e identidad de género: estrategias político-jurídicas para la reivindicación de derechos del colectivo de LGBT”. En R. Casado Mejía, C. Flecha García, A. Guil Bozal, M. T. Padilla-Carmona, I. Vázquez Bermúdez, R. Martínez Torres (coord.), *Aportaciones a la investigación sobre Mujeres y Género: V Congreso Universitario Internacional “Investigación y Género”*, Sevilla : SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Univesidad de Sevilla), 1231-1248.

Pezzi dos Santos, S. R. (2009). “Literatura infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento”, *Conjectura*, 14(2).

Ramos, A. M. (2011). “Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo”. En B. A. Roig Rechou, Soto López, I. e Neira Rodríguez, M. (coord.), *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 13-42.

Rocha Sánchez, T. E. (2009). “Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual”, *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259.

Ros García, E. (2013). “El cuento infantil como herramienta socializadora de género”, *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350.

Taberner Sala, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

ENFRONTARSE AOS CONFLICTOS A TRAVÉS DA LITERATURA XUVENIL: UNHA SELECCIÓN DA ÚLTIMA DÉCADA

Isabel Mociño González

Universidade de Vigo

imocino@uvigo.es

A importancia da lectura para comprender o mundo que nos rodea e comprendernos a nós mesmos é innegable. A través da lectura accédese a novos coñecementos, organízase o pensamento e propíciase a reflexión crítica. Un proceso fundamental na adolescencia e mocidade, etapas que adoitan ser convulsas e nas que a reafirmación da personalidade e a busca de referentes e modelos é crucial.

Neste traballo propoñemos unha selección de media ducia de novelas xuvenís nas que se ficcionalizan problemáticas da sociedade actual, conflitos ante os que é preciso reflexionar cos máis novos e ofrecerlles puntos de vista diferentes a través dos que analizar as graves consecuencias de problemas como a drogadicción, o acoso escolar, a inmigración ilegal e o tráfico de persoas ou a marxinalidade en diversas expresións. Estas cuestións recreáanse en novelas como *A pomba e o degolado* (2007), de Fina Casalderrey; *Illa Soidade* (2007), de An Alfaya; *O lobishome de Candeán* (2009), de Paula Carballeira; *A cabeza de Medusa* (2010), de Marilar Aleixandre; *Todos somos* (2013), de Marcos Calveiro; e *Marxinados* (2015), de Pepe Carballude.

Esta selección está pensada para que os mediadores (educadores, docentes, bibliotecarios, familia, animadores culturais...) aproveiten as potencialidades da literatura como medio para propiciar a reflexión, asentar os hábitos lectores e comprender mellor a sociedade na que nos tocou vivir, pois a lectura brinda coa súa forza evocadora mundos máis libres e tolerantes. Ademais, incentivar a lectura é, se cabe, máis importante nunha sociedade dominada polos medios de comunicación de masas e as novas tecnoloxías, unha sociedade da información cada día máis desinformada e acrítica, de aí que obras coma as que se propoñen contribúan a espertar as consciencias e cuestionar a imaxe sobredimensionada que en ocasións os medios de comunicación, e o cinema en especial, lle dan a feitos e personaxes, mentres silencian, invisibilizan e deshumanizan as vítimas.

Lectura e valores

a lectura é un proceso experiencial, no que a alteridade se converte en eixo que lle dá sentido e significado, ao levar o protagonismo cara ao lector ou lectora fronte ao texto. Ademais, a lectura é fonte de coñecemento, transmisora de cultura e valores, cunha tarefa liberadora e gratificadora, que mesmo pode cumprir unha función de compromiso, ao incidir ideoloxicamente na transformación da sociedade.

Se nos referimos á infancia e xuventude, nestas etapas vitais, a lectura, tal como sinala Teresa Colomer (2005: 203-216), contribúe á incorporación dos máis novos ao imaxinario da súa colectividade e á súa socialización nos valores e condutas da súa cultura. Uns valores que son dinámicos e susceptibles de mellora, cuxa esencia última radica na súa posta en práctica. Neste sentido, os valores como “horizonte de significado” (Mélich, 2001)

implican un punto de referencia para dotar de sentido a vida e son parte do que compartimos cos demais a través da convivencia. Por iso non se pode esquecer que os valores son piares do desenvolvemento individual e colectivo, mediadores da nosa bagaxe de coñecemento e marcos afectivos para a evolución da nosa identidade desde a responsabilidade social (Vila, 2009: 150).

As lecturas para a xuventude son de especial relevancia por se producen nun momento vital de busca de referentes e no que as emocións alcanzan o seu carácter cualitativo ao seren contextualizadas na realidade social que as produce (Bruner, 1988: 119). Tal é así que, segundo Cristina Aliagas (2009), ler e escribir son prácticas sociais, de natureza múltiple, situada e cambiante, ademais de funcionar como ferramentas de empoderamento social, de aí que a identidade lectora sexa resultado da convicción de que a lectura vai máis alá da escola, é un *continuum* na vida das persoas, aínda que o académico exerce unha influencia dominante nos procesos nos que os adolescentes elaboran as súas identidades lectoras. Unhas identidades que se van transformando ou estigmatizando nas interaccións cos outros, onde as emocións son moi importantes pois, como sinala Gee (1996), as prácticas de lectura están conectadas con formas particulares de interactuar, crer, valorar e sentir, polo que a subxectividade dos individuos é fundamental, pois as súas vidas, rutinas e relacións sociais son elementos imprescindibles para captar a densidade das súas ideoloxías e actitudes lectoras.

Por todo isto, estamos ante un fenómeno social, plural e dinámico que se vai construíndo no tempo, en distintos ambientes sociais e na interacción cos outros, pero tamén ante unha conduta individual que posúe un significado social e cultural (Yubero, 2009: 96-97). Pénsese neste sentido na importancia da educación literaria (Roig Rechou, 2013), da formación de lectores competentes, capaces de identificar os diálogos intertextuais, as relacións de dependencia, relectura ou reescrita (Mendoza, 2001, 2008; Colomer, 1991; Taberner, 2013). Fronte a estes obxectivos obsérvase que na sociedade actual segue vixente unha clara contradición entre o prestixio da lectura e a pouca relevancia que se lle concede ao comportamento lector, dado que os modelos sociais inciden máis noutro tipo de ocios, polo que a familia e a escola son dous axentes socializadores fundamentais que deben mostrarse como modelos de actuación e convertérense en instrumentos de persuasión dos máis novos ante a lectura.

Consideramos que docentes e educadores teñen un papel crucial na valoración das potencialidades da literatura xuvenil, entendida como a publicada para un sector da poboación que vai dende os 12 anos ata os 18, aproximadamente, período que comprende a adolescencia e xuventude,

caracterizado pola adquisición gradual da personalidade, o acceso a un estadio cognitivo e psicolóxico que presupón capacidade para enfrontarse coa realidade circundante, pero tamén para a abstracción, a resolución de operacións formais e a formulación de hipóteses á marxe da experiencia directa coa realidade ata desembocar na fase estético-literaria e o completo desenvolvemento lector (Cerrillo, 2015: 212). Parécenos que é unha excelente ferramenta de aproximación á adolescencia e xuventude (aínda que nesta idade xa se adquira certa independencia para mercar os produtos que máis interesen), pois son obras que empatizan con este tipo de lectorado e preséntanse como unha literatura case adulta, tanto pola abordaxe dos temas e trazos de estilo, coma polos seus “circuíto literarios” (Lluch, 2003: 26-33). Malia isto, a literatura xuvenil presenta trazos distintivos tanto coa literatura propiamente infantil coma coa adulta, como poden ser a recorrencia a protagonistas mozos, accións grupais ou ambientes xuvenís, a complicitade cos máis desfavorecidos, o interese por temas actuais e unha certa preferencia polas aventuras, a fantasía e o amor, aínda que tamén é moi importante a corrente realista que achega os mozos aos conflitos interxeracionais, os seus choques coa realidade ou os seus problemas específicos (Cerrillo, 2015: 215).

Amais, a constatación de que moitos adolescentes deixan de ler entre os 12 e 13 anos parece confirmar que o acceso á literatura de adultos non sempre resulta doado, polo que a literatura xuvenil (de calidade) facilita ese acceso, pero non serve só de ponte, pois os mozos e mozas adoitan simultanear a lectura de obras xuvenís e obras da literatura de adultos, podendo presentarse como vías paralelas durante un tempo (Moreno Verdullas, 2006: 14).

Pensando en todas estas cuestións, nesta proposta achegámonos a media dúcia de novelas xuvenís publicadas na última década en Galicia, algunhas delas recoñecidas con premios relevantes e outras que veñen gozando de moi boa acollida por parte de crítica e público. Con esta achega ofrécese un itinerario posible de lecturas que teñen como elo temático o tratamento de conflitos sociais e persoais que é importante abordar cos mozos. Unha proposta a modo de constelación literaria (Jover, 2013a, 2013b) que pode ampliarse, reducirse, complementarse ou modificarse en función dos intereses particulares de mediadores e lectores, pero que reflicte a renovación temática e a valentía que amosan os creadores ante cuestións moi delicadas, como son o acoso escolar, as violacións ou os asasinatos de rapazas novas, poñendo de manifesto a naturalidade coa que estes temas considerados tabú durante moito tempo pasaron a ocupar nos últimos anos as tramas ficcionais dirixidas á adolescencia e mocidade, sen esquecer o diálogo con

obras precedentes que tamén trataron en maior ou menor medida problemáticas sociais doutro momento, convertidas xa en clásicas (Roig, Soto e Neira, 2015).

Pola extensión do traballo non nos deteremos en posibles estratexias de promoción lectora, senón nos enfoques que as obras seleccionadas adoptan ante os conflitos que recrean, abordados atendendo á orde cronolóxica da súa publicación.

Os conflitos na narrativa xuvenil galega

temas como a morte, o racismo, a inxustiza social, a guerra, a incomunicación, a sexualidade, a anorexia, o suicidio, a depresión etc. foron considerados durante moito tempo tabú. Problemas de índole individual ou colectiva que se produciron en contextos moi diversos e transcenderon á opinión pública a través, fundamentalmente, dos medios de comunicación. A principal diferenza que ofrece a literatura con respecto a estes medios é o feito de integrar esas cuestións dentro dos procesos de maduración dos protagonistas adolescentes e mozos, o que axuda a que o lectorado destas idades se identifique e empatice máis con eses elementos da trama, favorecendo unha mellor comprensión da verdadeira dimensión do conflito.

Acoso escolar

Probablemente exista dende a orixe mesma da propia escola. Defínese como unha forma de violencia, verbal e/ou psicolóxica, mantida durante moito tempo, exercida por unha persoa ou un grupo, contra outra persoa que non é quen de se defender. Esta problemática tardou en ser tratada tanto na sociedade coma na ficción e, aínda hoxe, son poucas as obras que a recrean, dándolle voz a mozas e mozos que sufriron dende o silencio a presión do maltrato por parte de iguais no contexto escolar. A visibilización deste problema reflíctese nos abondosos traballos que o tratan dende diferentes perspectivas (social, psicolóxica, educativa, de intervención....), polo que o tratamento ficcional vén contribuír a un distanciamento que permite unha abordaxe emocional que pode incidir na actitude tanto da vítima, coma do(s) acosador(es) e do(s) observador(es).

Consideramos que a lectura da novela *A pomba e o degolado* (Xerais, 2007), de Fina Casalderrey, ofrece múltiples elementos para reflexionar sobre as implicacións que presenta esta cuestión. A autora pontevedresa recorre a un narrador en primeira persoa para recrear as vivencias dun adolescente que se ve sometido a continuas vexacións por parte de compañeiros de instituto. Situación agravada por unha familia desestruturada, na que a nai loita por sacar adiante os dous fillos, mentres o pai, que ten

problemas coas drogas, abandona a familia e aparece en contadas ocasións, acentuando o resentimento do fillo cara a el. O protagonista, André, describe como a presión á que é sometido vai en aumento, como se ve obrigado a realizar accións que non desexa e como a impotencia o leva a se converter cada vez máis nunha persoa retraída, “pouco falanguero, prisioneiro dos meus fantasmas. Desexaba pasar inadvertido” (Casalderrey, 2007:52).

A autora recrea tamén accións de agresión física concretas, como na pasaxe:

metéronme no portal do edificio e, alí, continuaron empurrándome dunha parede a outra mentres me prodigaban os máis crueis insultos.... Logo aínda deron en emprendela a patadas nas canelas, nas costas, no estómago... Sentín que me rebentaban as tripas e empecí a trousar (Casalderrey, 2007: 53-54).

Como ocorre nestes procesos, o protagonista garda silencio, non comparte a súa angustia coa familia nin cos amigos, agocha a situación, silenciando o problema (“Funme cerrando na cuncha coma un berberecho importunado”, *ibidem*, 54). De feito, cando súa nai descobre que consumiu drogas, ela sospeita que é un modo de experimentación propio da súa idade e non que foi obrigado polos acosadores, incluso neste momento decide seguir calado porque “supuxen que a verdade ía ferila moito máis e preferín ocultarlle” (*ibidem*, 55). Neste sentido, ao longo da novela obsérvanse dous feitos dramáticos que o acoso escolar pode levar consigo, como son: o dano físico dos agresores á vítima e que esta se sinta tan soa, humillada e fundida psicoloxicamente que acaba por desexar desaparecer (Borrajo, 2007: 18), de aí a necesidade de rachar coa lei do silencio, desvelando o que está a pasar, aínda que o protagonista da novela de Casalderrey acaba por atopar forzas suficientes para lle facer fronte el mesmo aos agresores e poñerlle así punto e final ao acoso.

A invisibilidade da marxinalidade

A expulsión da sociedade prodúcese por múltiples causas. Acabar fóra do sistema implica ser reducido á invisibilidade, como ficcionalizaron abondosas novelas xuvenís galegas que trataron as graves consecuencias da drogadición ou enfermidades coma a sida; tamén a exclusión pola perda do traballo e a imposibilidade de atopar un novo emprego que nos faga partícipes e integrados na sociedade, como ocorreu nos pasados anos da dura crise económica; ou o silenciamento, o exilio interior e o ostracismo que

padeceron durante décadas os perdedores da Guerra Civil española, como se pode seguir con pormenor en Roig Rechou (2015).

Para a reflexión sobre o lugar que ocupan os marxinados consideramos moi recomendable a lectura de *Illa Soidade* (2007), na que An Alfaya recrea con mestría as múltiples causas que poden levar a unha persoa a se converter nun “sen teito”, que implica non só carecer de casa, senón tamén de familia, de amigos, de futuro e mesmo de pasado. Con esta obra, Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil 2007 e Premio Fervenzas Literarias ao Mellor Libro Xuvenil 2007, demostra que vivir á marxe da sociedade e as súas convencións non é unha elección, senón resultado de condicións vitais dispaes.

Alfaya humaniza, a través da ollada dunha adolescente, a seres que por veces se converten en invisibles para o resto da sociedade, cando non en molestos e indeseables, porque eles lles lembran aos que os observan que hai fallos no sistema, que non existen sociedades perfectas, senón que vagoando polas rúas hai:

enfermos mentais; outros proviñan da delincuencia, á que moitos seguían dedicándose de xeito paralelo ao exercicio da mendicidade; algúns eran artistas frustrados aspirando emular aos que para chegar ao cume do éxito deberon padecer moitos atrancos; un gran número procedían do norte de Europa, ou tiñan orixe asiática, africana e tamén latina [...] En conxunto, formaban un mosaico esperpéntico, mais mantiñan a súa individualidade de illas (Alfaya, 2007: 80).

A novela artéllase a través de dúas voces narrativas: a dunha moza acomodada, Lucía, que observa os movementos dos sen teito na praza diante da súa casa e revela a percepción social sobre eles a través das actitudes dos seus familiares e veciños, e a de Soedade, unha mendiga que lle conta a súa vida e as causas que a levaron á indixencia a través dun diario. Esta confrontación permite unha humanización destas persoas, revelando que entre eles hai xente de bo corazón e outra malvada, pero se algo marca as súas vidas é a soidade. Unha característica presente xa dende o título da novela e no propio nome da mendiga protagonista, acentuándose no recurso en moitas ocasións á metáfora da cuncha ou a da invisibilidade, porque os “esmoleiros acubíllanse nalgún portal aberto por descoido, agáchanse en si mesmos para protexerse do frío nunha imaxinaria cuncha de caracol, buscan facerse invisibles aos ollos dos demais para non manchar a paisaxe...” (*ibidem*, 55), malia que son persoas que sofren, senten fame e sede, ás “que a vida tratara mal e que foran arrastrando como unha pesada cuncha

de tartaruga, ausencia de cariño, fogares desmembrados e unha situación económica precaria” (*ibidem*, 80).

Noutros casos a exclusión social aparece asociada á infancia e xuventude. É o caso da que lle afecta a rapaces e rapazas internados nun centro de menores, elemento central da novela *Marxinados* (2015), de Pepe Carballude, unha temática que non se tiña tratado de modo tan directo e claro na narrativa xuvenil galega.

Trátase dunha marxinalidade aparentemente pouco visible que, segundo datos recentes, en España afecta a máis de trinta e cinco mil menores. A novela recrea a vida diaria nunha destas institucións e apunta algunhas das causas que levaron a estes rapaces a seren titorizados polas autoridades, pero alude tamén a situacións de extrema necesidade como a que se vive nalgúns países africanos, dos que dá conta Inés, unha educadora do centro de menores que viaxa a unha misión a Malawi. Deste modo incídese en diferentes tipos de carencias e marxinalidades, que nuns casos supoñen a loita diaria pola integración social e noutros pola sobrevivencia.

A novela comeza coa chegada de Vítor Antelo ao centro como educador. Un mozo ben parecido, xogador de baloncesto brillante que decide no mellor momento da súa carreira deportiva abandonar e formarse como psicopedagogo e enfermeiro para exercer como educador e axudar aos que, coma el, teñen que tentar superar unha vida marcada pola soidade, o desamparo e a falta de afectividade e seguridade que proporciona un fogar. Alí coñece a Noelia, Said, Nuria, Román e Santi, *marxinados* que protagonizan esta conmovedora novela, na que a vida se manifesta en toda a súa crueza xa dende idades moi temperás. Rapaces e rapazas que perderon a familia e tentan saír adiante coas súas limitacións, marcados por unhas circunstancias que os fan ser diferentes aos da súa idade.

Salienta na obra o optimismo sobre a capacidade de integración dos acollidos, sobrancea a xenerosidade e entrega de persoas que desinteresadamente se achegan a estes nenos e nenas para ofrecerlles a posibilidade de seren felices e faino a través de episodios curtos e fragmentados, de marcado carácter cinematográfico, empregando abondosos diálogos, polo que a novela avanza con rapidez, insinuando máis do que explicitando as vivencias e sufrimentos dos que pouco a pouco atopan o camiño a seguir. Unha reveladora lectura para mozos e adultos por canto achega da natureza humana e pola reflexión que propicia sobre as carencias dos máis novos na sociedade actual (Mociño, 2015: 145-146).

A morte violenta e os asasinatos

A morte é o máis natural á vida, un problema vital ao que é preciso enfrontar os máis novos que, antes ou despois, terán que asumir a perda dun

ser querido. Facer esta aproximación a través da literatura pode facilitar a súa comprensión a través de historias que alivien tensións, propicien o recoñecemento nos outros, axuden a superar temores e responder de modo sinxelo a este aspecto inquietante e doloroso, especialmente se se presenta de modo violento e en plena xuventude. Non se pode esquecer que, como sinala Peter Hunt (2005: 13), a literatura xoga un papel fundamental na interpretación daquilo que os máis novos viven e experimentan.

Na literatura xuvenil galega a morte apareceu como pano de fondo ou referencia máis ou menos explícita de modo continuado, aínda que tardou en se converter en elemento central das tramas. Nos últimos anos esta perspectiva mudou e algunhas obras abórdana con naturalidade dende diferentes puntos de vista. É o caso de *O lobishome de Candean* (Galaxia, 2009), de Paula Carballeira, que comeza co asasinato de Elvira unha noite de sábado despois de saír da discoteca cun rapaz ao que acaba de coñecer. O feito desencadea unha serie de reaccións que reflicten a dor e desconcerto que se apodera das persoas máis próximas á vítima, dende a súa nai, a familia da súa mellor amiga, os veciños e a propia policía encargada do caso. Todos eles configuran un mosaico no que se retratan os sentimentos que pasan a dominar o barrio no que vivía a rapaza: a desconfianza, o medo, a inseguridade..., efectos que inciden na vida diaria das persoas a nivel individual pero tamén colectivo.

Ao longo dos 31 capítulos da novela, vanse perfilando as reaccións do círculo de amizades, nas que a incredulidade primeiro, o medo despois e a rabia finalmente se vai estendendo como unha mancha de aceite. Ademais Carballeira vertebra a percepción social coa reminiscencia máxica de crenzas como o lobishome, introducindo un elemento máxico/mítico para xustificar ou tentar comprender tanta violencia, á vez que reescribe dende unha percepción actual a bagaxe da cultura popular, ambientada agora nun contexto urbano, a cidade de Vigo.

Destaca a obra pola atención que se presta aos sentimentos individuais e tamén colectivos que provoca este asasinato. Un exemplo é a xenreira que vai acumulando a nai da vítima contra Silvia, amiga coa que foi no coche e coa que debería ter regresado, culpabilización que adquire tamén tinturas de carácter social, porque “nalgúns lugares permanecía dalgún xeito un sentido de xustiza comunal que castigaba a quen consideraban responsable da vítima, por máis que non fose o seu verdugo” (Carballeira, 2009: 52).

Deste modo, vaise artellando un rico retrato sobre o círculo máis próximo á vítima e propíciase a reflexión sobre as ameazas que axexan nos lugares máis insospeitados, fóra do noso control, e das que non podemos valorar tampouco as consecuencias. Un encaixe de pezas no que primeiro

se recrea a reacción individual dos máis próximos, para logo aproximarse ao ambiente do propio asasino, os seus gustos e problemas psicolóxicos, mentres medra a psicose colectiva pola falta de culpables. Deste modo, a feble memoria social e a necesidade de retomar a vida diaria crea dous planos: o do esquecemento colectivo do feito, fronte á permanente memoria individual da nai da vítima, incapaz de retomar a súa vida e reclusa na casa. Unha condena autoimposta que contribúe á configuración do mito, amosando a fina liña que separa a realidade da lenda, pois para as xeracións máis novas a muller pechada na súa casa é unha bruxa porque a memoria xa esqueceu a realidade.

Con múltiples elementos temáticos coincidentes publicou Marcos Calveiro *Todos somos* (Xerais, 2013), novela que parte da desaparición dunha rapaza de 12 anos, Natalia, e recrea as reaccións que se propagan entre os coñecidos e veciños. A mesma sensación de medo, psicose e inseguridade colectiva que produce a certeza da morte e da existencia dun asasino, como ocorre en *O lobishome de Candeán*, xorden tamén ante a desaparición de *Todos somos*. Unha falta de respostas que fixo que “a sombra de Natalia se erguía agora xigantesca e ameazante sobre todos eles” (Calveiro, 2013: 18). Ambas obras ademais están ambientadas na cidade de Vigo e nelas a colectividade é a que configura o retrato social das consecuencias dun feito particular (o asasinato ou a desaparición dunha rapaza nova, respectivamente) que afecta especialmente á xuventude da contorna.

Unha das principais diferenzas entre ambas novelas é que mentres na primeira se incide máis en recrear as reaccións individuais, na segunda, de Calveiro, se adopta unha perspectiva máis global, na que sobrancea a crítica a diferentes estamentos, entre eles ao político e a algúns medios de comunicación de masas que, en lugar de pensar no sufrimento das persoas, ven a oportunidade de tirar proveito da nova. Tamén se incide en que os principais afectados pasan a ser rapaces e rapazas, sometidos ao control dos pais e á presión derivada do medo e celo con que se enfrontan á situación, por iso Antón, amigo da desaparecida,

Maldiciu unha e outra vez o día en que Natalia desaparecera. Pola súa culpa estaban todos a volverse tolos. O seu pequeno e perfecto mundo comezaba a esboroarse ao seu redor e os cascallos caíanlle enriba sen que puidese evitalos. Todo eran prohibicións e advertencias. Palabras bisbadadas e olladas cheas de carraxe. Berros e ausencias... (ibidem: 42)

Incídese na crítica ao tratamento que fan algúns medios de comunicación do tema, buscando o efectismo, a resposta emotiva e mesmo o morbo,

a falta de escrúpulos e a hipocrísia para lograr fins comerciais e intereses particulares, propagando o medo social para tirarlle rendimento, por iso aparecen en todos os capítulos recortes de prensa. Fronte a esta perspectiva aparece sempre a da clase política, que pide responsabilidade, nega altercados e chama á calma para evitar a alarma social, cun papel paternalista e de aparente protección da cidadanía, non exento de hipocrísia. Porén, o clima de desconfianza pasa a dominar a veciñanza, entre a que “a sospeita e o medo corróiano todo: dende os alicerces dos edificios ata o ánimo dos seus veciños. Todo era desconfianza e sospeita. Todos se vixiaban [...] non había ninguén inocente” (*ibidem*, 65), revelándose a esencia dun mundo cada día máis violento cos máis desprotexidos: nenos, mulleres e anciáns.

A todo isto hai que engadir o feito de que a recreación dun conflito particular desvela outros conflitos silenciados, como os problemas matrimoniais dos pais de Antón, a tensión entre veciños, o medo por experiencias previas da policía encargada do caso... pero, ao igual ca na novela de Paula Carballeira, o paso inexorable do tempo fai que volva a alegría ao barrio, que a vida tome tinturas de normalidade, que a indiferenza se apodere de todos, aínda que non haxa culpables, non haxa respostas, pero a vida segue e neles instálase o esquecemento e a indiferenza.

Violacións

As agresións ás mulleres e a culpabilización por unha parte da sociedade están presentes xa na literatura clásica grecolatina en moitos mitos e lendas. Precisamente desta materia clásica parte a novela *A cabeza de Medusa* (Xerais, 2010), de Marilar Aleixandre, Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil 2008, na que se recrea o proceso que viven dúas mozas, Sofía e Lupe, despois de seren violadas unha noite ao regresar dunha festa de Entroido. Ambientada fundamentalmente no instituto, é unha obra moi apropiada para a reflexión e o debate ao redor de valores como a dignidade das persoas, o respecto ao Outro e a igualdade de xénero, aspectos nos que se incide de modo reiterado, ademais da percepción sobre o que se entende por xustiza, amizade e madurez, que no caso das protagonistas se ve marcada polo episodio violento contra elas e as posteriores consecuencias a nivel social.

A obra salienta pola visión crítica da violencia agochada, a falta de sensibilidade social e dunha educación en valores máis igualitaria, que leva a admitir como normais a violencia de xénero na familia e a converter en culpables as vítimas, especialmente no caso das agresións sexuais. Focalízase a temática dende o contexto escolar e tamén familiar, proxectando posturas encontradas: as que denuncian abertamente os feitos e reivindicán

o dereito á xustiza e aquelas que optan polo silencio e a non exposición á opinión pública.

Aleixandre salienta por ensaiar en moitas das súas obras a reescrita de mitos e lendas e de establecer un rico diálogo coa literatura universal. Ao longo de *A cabeza de Medusa* o lectorado vai atopar múltiples citas de obras nas que se plasma a violencia contra as mulleres ao longo da historia e a súa culpabilización, transmitindo valores moi asentados nas sociedades patriarcais. Contra todo isto érguese a voz narradora, que pon ao descuberto a hipocrísia social, a ollada compracente cos agresores de amplos sectores sociais, o cuestionamento da liberdade das agredidas e a necesidade de promover a coeducación para lograr unha sociedade máis igualitaria e respectuosa.

Conclusións

con esta selección pensada tanto para o público xuvenil coma para adulto estase a ofrecer un itinerario de lecturas que pode ser enriquecido coas múltiples referencias que aparecen ao longo das obras analizadas, así como noutras que, abordando temáticas semellantes, adoptan perspectivas diferentes e complementarias. Salientan estas obras polas múltiples referencias coas que se pode sentir identificado o potencial lectorado, caso da música, o cinema e mesmo a linguaxe, por veces moi próxima ao argot xuvenil. Estas obras, ao igual que ocorrería cunha selección diferente de narrativas xuvenís galegas dos últimos anos, ofrecen un rico mosaico de historias protagonizadas por mozas e mozos cos que os potenciais lectores se poden identificar facilmente e cuxas vivencias permiten achegarse a través da ficción a temáticas difíciles de comprender e assimilar en moitos casos. A través da literatura pódese axudar a comprender a necesidade de visualizar os conflitos, verbalizalos e abrirse aos outros, ofrecendo alternativas e establecendo canles de diálogo para aliviar os sufrimentos derivados destes e outros conflitos, á vez que se rompen os mecanismos de transmisión e mantemento de valores caducos e retrógrados.

Referencias bibliográficas

ALIAGAS, C. (2009). La identidad poco lectora: análisis de la imagen social de un adolescente en su comunidad. In S. Yubero, J. A. Caride & E. Larrañaga (coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 245-255). Cuenca: UCLM.

BORRAJO, G. (2007). O acoso escolar a análise. *Revista Galega de Educación*, 51, 16-21.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

CERRILLO, P. (2015). Sobre la literatura juvenil. *Verba Hispanica XXI-II*, 211-228.

COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

_____ (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la Literatura Infantil y Juvenil. *Revista de Educación*, número extraordinario, 203-216.

GEE, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies*. New York: Routledge Falmer.

JOVER, G. (2013). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona: Octaedro.

_____ (2013). “Con la azada en la mano: lecturas y tesoros”, *Platero*, 192, 2-12.

LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Edicions de la UCLM.

MÉLICH, J.-C. (1995). Las ‘esferas’ de los valores. *Ars Brevis 1995*, 145-156.

MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: UCLM. Tamén en Biblioteca Cervantes Virtual 2008. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>

MOCIÑO GONZÁLEZ, I. (2015). La (re)construcción de la identidad en la narrativa juvenil gallega. Entre la épica y la memoria histórica. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 118-133. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1001>

MORENO VERDULLAS, A. (2006). Identidad y límites de la Literatura Juvenil. In M. Moreno Castillo (ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 9-28). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ROIG RECHOU, B.-A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infanto-juvenil / Educación Literaria e Literatura Infantil e Xuvenil*, Porto: Tropelias&Companhia.

_____ (2015) (coord.). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil galega*. Vigo: Xerais.

ROIG RECHOU, B.-A., I. SOTO LÓPEZ & M. NEIRA RODRÍGUEZ (coords.) (2015). *Retorno aos clásicos. Obras imprescindíbeis da narrativa infantil e xuvenil*, Vigo/Santiago de Compostela: Xerais/LIJMI/CIRP.

TABERNERO, R. (2013). Libros que llevan a otros libros: La Literatura 'iluminada' en las bibliotecas escolares. *Ensinu Em Re-Vista*, 20 (2), 315-340.

VILA, E. S. (2009). El valor de la lectura y la lectura como valor. In S. Yubero, J. A. Caride e E. Larrañaga (coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 149-157). Cuenca: UCLM.

YUBERO, S. (2009). Valores sociales: educación y lectura. En S. Yubero, J. A. Caride e E. Larrañaga (coords.). *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp. 93-112). Cuenca: UCLM.

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

A INCLUSIÓN DE PERSOAS CON SÍNDROME DE TEA: DESAÍOS PARA OS/AS PROFESIONAIS DENTRO E FÓRA DOS CENTROS EDUCATIVOS.

Antía Cid Rodríguez

a.cid@udc.es

Universidade da Coruña

Daniela Gonçalves

daniela@esepf.pt

ESE de Paula Frassinetti, CEDH da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO: O estudo que se presenta ten como obxectivo principal analizar o coñecemento, as competencias e o interese pola formación continua que teñen os orientadores e os docentes de secundaria preguntados con respecto ao Trastorno do Espectro Autista (TEA). Ademais disto, analizaranse os coñecementos e as necesidades formativas do profesorado e dos orientadores/as, para unha axeitada integración deste colectivo nas aulas. Aspecto no que podería actuarse con máis acerto, contando con Educadores/as Sociais nos centros de secundaria formando parte de equipas multidisciplinares e en colaboración co propio profesorado. Con este fin, fanse dous estudos, por unha parte, unha serie de entrevistas a orientadores en activo e por outra, pásase un cuestionario ad-hoc para docentes de secundaria, sen segregar en especialidades. Con estes dous instrumentos, explóranse os obxectivos do estudo con dúas mostras: por unha parte, 4 orientadores e por outra, 40 docentes de secundaria de diversos centros das cidades de Ourense e da Coruña. A análise dos datos realizouse co programa SPSS e usando metodoloxía de análise cualitativa. Os resultados obtidos amosan que os orientadores e a maioría dos docentes teñen certo descoñecemento, pero tamén interese en seguir formándose en xeral e sobre TEA en particular, e que precisan axuda, así mesmo como contar cun número maior de profesionais especializados no ámbito cando teñen un neno ou unha nena con TEA na súa aula ou no seu centro.

PALABRAS CHAVE: TEA, formación continua, necesidades, orientación, docentes, secundaria.

INTRODUCCIÓN

Esta contribución parte dun estudo realizado en Ourense e Coruña sobre as concepcións dos orientadores/as e dos/as docentes de secundaria con respecto ao Trastorno do Espectro Autista (TEA, en adiante), considerando tanto a súa percepción de competencia para atender a alumnos e alumnas con este trastorno, como a necesidade de formación continua de profesionais de diversos centros en Ourense e A Coruña.

Enmárcase no principio de igualdade de oportunidades para todos/as e na atención á diversidade. Un labor que debe realizarse na escola e no conxunto da sociedade, sendo necesaria a colaboración de profesionais da educación escolar e da educación social, podendo estes participar mediante a súa presenza nos departamentos de orientación dos centros educativos ou

ben desde institucións socioeducativas, ou dende asociacións de familiares de persoas con síndrome de TEA. A diversidade constitúe un dos principais retos actuais da sociedade, que pretende garantir os dereitos de todas as persoas en igualdade de condicións. Ben é certo que a presenza de alumnos/as con TEA nos centros de secundaria, cada vez maior (Tortosa, 2011), precisa facer unha busca exhaustiva daquelas teorías e modelos de apoio ao alumnado, tanto no desenvolvemento das súas competencias académicas como naquelas de carácter integrador na sociedade e, para iso, búscase investigar cómo de capaces se senten os/as orientadores/as e os/as docentes. En primaria a formación psicopedagóxica dos docentes dálles certas ferramentas de traballo nesta dirección, pero na secundaria só os departamentos de orientación proporcionan certo apoio aos escolares con TEA, polo que o papel de Educadores/as sociais estaría máis xustificado nestes centros. Esta pode ser unha das conclusións do estudo que realizamos para detectar a insuficiente formación do profesorado nestas cuestións, así como as dificultades dos Departamentos de Orientación para chegar a todos os colectivos e persoas con necesidades específicas.

Cómpre ter en conta o papel dos educadores/as sociais en colaboración cos orientadores dos centros como mediadores entre a escola e as familias.

O Trastorno do Espectro Autista (TEA) constitúe un grupo de discapacidades relacionadas co desenvolvemento que poden causar problemas significativos de socialización, comunicación e conduta (Lord et al, 2006). As persoas con TEA procesan a información de maneira distinta aos demais. Os TEA son “trastornos dun espectro”, o que significa que afectan de maneira diferente a cada persoa e poden ser dende moi leves a moi graves. As persoas con TEA presentan algunhas características ou síntomas similares, como problemas de interacción social. Pero as diferenzas comezan no momento en que aparecen síntomas específicos, o seu nivel de gravidade e a natureza exacta de onde proveñen (Johnson, 2004).

Por estas razóns parece interesante investigar de qué maneira afrontan os orientadores/as dos centros de secundaria e os seus/súas docentes o feito de ter un alumno/a con estas características. Para iso, analizaranse entre outros aspectos: qué tipos de apoios se lles proporcionan tanto aos alumnos/as como ás súas familias, se se elaboran materiais adaptados, qué pautas de actuación utilizan cando detectan un caso, se se ven capacitados coa formación que teñen para traballar con este colectivo etc...

Esta investigación encadraríase baixo a liña de atención á diversidade dos centros educativos, xa que a inclusión de nenos/as e adolescentes con

TEA nas aulas é algo cada vez máis usual (Lozano, Alcaraz y Colás, 2010) e é moi importante analizar se os orientadores e os docentes que hai nos centros teñen as competencias e a formación suficiente ou necesaria para poder afrontar esta situación. Tamén se considera moi importante que o centro educativo se involucre de forma xeral e colabore coas familias para o mellor desenvolvemento destes alumnos/as dentro e fóra da aula.

OBXECTIVOS

Os obxectivos deste traballo son:

- Coñecer a percepción que teñen os orientadores dos centros con relación á formación dos docentes de secundaria do seu centro con respecto a TEA, así como as súas actuacións.
- Analizar os coñecementos e as necesidades informativas e formativas dos orientadores e do profesorado de secundaria en relación co Síndrome de TEA.
- Explorar as estratexias educativas empregadas cos alumnos e as familias para responder ás necesidades educativas dos alumnos con TEA.
- Analizar as competencias docentes e o interese pola formación continua dos docentes de secundaria participantes.
- Analizar se existen diferenzas nas crenzas, nas competencias e a formación continua segundo o sexo, o tipo de centro, a idade e os anos de experiencia docente dos participantes.

Para responder a estas cuestións, realizáronse dous estudos. Un estudo no que se usou metodoloxía cualitativa e no que se exploraron as percepcións de orientadores/as en diversos centros de secundaria. Un segundo estudo máis cuantitativo no que se aplicaron cuestionarios a docentes e orientadores/as de diversos centros de secundaria.

METODOLOXÍA

Participantes

Os participantes do primeiro estudo foron 4 orientadores (100% homes) de centros de Educación Secundaria actualmente en exercicio de distintos centros de Ourense e A Coruña. Destes orientadores, tres pertencen a un centro público de Secundaria e un deles corresponde a un colexio concertado que conta con Infantil, Primaria e Secundaria.

Todos eles son licenciados, dous deles teñen estudos de mestrado e un deles é doutor. As súas idades encóntranse entre os 37 e os 60 anos. Os anos de experiencia como orientadores de secundaria son: nun dos casos de 6

anos, en dous casos de 15 anos e noutro de 33 anos. A súa categoría administrativa é en tres casos de funcionario (centros públicos) e nun caso de contratado (centro concertado).

Cando se lles pregunta sobre se tiveron algunha vez algún alumno/a con TEA no centro onde traballaron, todos contestan que si, pero un deles, actualmente, non conta con ningún caso.

En canto a se teñen actualmente un alumno con TEA no seu centro, tres dos orientadores entrevistados contestan que si, que teñen máis de un.

Por outra banda, os do segundo estudo, foron 40 docentes de secundaria dos cales 24 eran mulleres (60%) e 16 homes (40%). As súas idades oscilaban entre os 32 e os 66 anos. A media de idade é de 47,92 anos ($DT=10,07$).

Destes, 13 traballaban nun centro concertado (o orientador foi entrevistado) e 27 nun centro público, ambos na cidade de Ourense. Os centros encóntranse moi próximos, polo que a procedencia xeográfica dos alumnos aos que atenden é similar.

Os anos de experiencia dos profesores están situados entre 1-39. A media é de 19,88 anos de experiencia ($DT= 11, 51$).

Todos os docentes participantes dan clase no primeiro ciclo (1º e 2º ESO), no segundo ciclo (3º e 4º de ESO) ou en bacharelato. Algúns deles dan clase en dous ou tres ciclos, como pode ser o caso dos docentes especialistas en idiomas ou deporte.

No relativo ao seu nivel de estudos, o 95,1% dos docentes afirman ser licenciados, un 2,4% ten ademais un Máster e un 2,4% fixo a tese doutoral.

No referente á especialidade que estudaron, predominan, cun 27% dos casos, os especialistas en Ciencias (Física, Química, Matemáticas...), seguidos dos especialistas en letras (Filoloxía, Grego, Latín) cun 21,6%, especialistas en Lingua Inglesa (18,9%), Historia (13,5%), Filosofía e Orientación cun 5,4% cada unha e, finalmente, Música, Tecnoloxía e Educación Física cun 2,7% en cada unha.

Segundo a categoría administrativa, a maioría son funcionarios (53,7%), seguidos dos contratados (26,8%) e, en último lugar, dos interinos, que supoñen un 19,5% da mostra.

Unha minoría dos docentes (6) afirma ter un alumno con TEA na súa aula.

Instrumentos

Para o estudo 1, deseñouse unha entrevista. Consta de 22 preguntas, abertas e pechadas. Tamén conta cunha serie de preguntas de escala. Por exemplo:

- Preguntas abertas:

Exemplo pregunta 8: Que cre ou que sabe sobre TEA?

- **Preguntas pechadas:**

Exemplo pregunta 5: Categoría administrativa: funcionaria, interino, contratado, de prácticas?

- **Preguntas de escala:** Nas que tiveron que puntuar de 0 a 4. Onde 0 é nada e 4 moito.

Exemplo pregunta 19: Que papel xogarí a formación continua? 0, 1, 2, 3, 4.

Para o estudo 2, deseñouse un cuestionario (CTEA) que inclúe preguntas abertas e pechadas, o que permite unha análise de datos cuantitativa e cualitativa. Unha primeira parte do cuestionario recolle os datos sociodemográficos (sexo, idade, anos de experiencia, nivel de formación, tipo de cargo, curso etc...).

A segunda parte do cuestionario pretende recoller os datos que permitan responder aos obxectivos desta investigación. Buscouse que as preguntas fosen relevantes, sinxelas e claras (sen tecnicismos), obxectivas (tratando de non influenciar), concisas (sen repetirse) e progresivas (do máis concreto ao máis xeral).

Entre as preguntas pechadas desta parte do cuestionario, encóntranse:

- Preguntas Dicotómicas, que, por tanto, só permiten elixir unha entre dúas respostas.

Exemplo: “Ten ou tería algún contacto ou reunión cos profesores de Primaria que deron clase antes aos alumnos con TEA?”

Si No

- Preguntas de escala, nas que se debe indicar o seu grao de acordo ou desacordo con diversas afirmacións, utilizando unha escala Likert de cinco puntos que oscila entre “moi en desacordo” a “moi de acordo”.

Por exemplo, a pregunta 17: “Posúo a capacidade para adaptar e elaborar materiais para a ensinanza”.

- Preguntas Múltiples ou Categorizadas, son aquelas que permiten elixir entre diversas respostas dadas.

Por exemplo, a pregunta 13: “en caso afirmativo, que tipos de datos recolle ou recollería?”

Familiares

Académicos

Relacións Sociais

Outro Por favor, especifique cales: _____.

Ademais de todas estas preguntas, incluíronse unhas preguntas abertas co fin de profundizar máis nos casos particulares dos profesores e obter unha información máis rica, que permite aos participantes sentir que son escoitados e desenvolver as súas ideas máis alá das opcións de resposta. Entre as preguntas abertas podemos destacar a seguinte:

Exemplo Pregunta 11: “Que faría se estivese ou que fai se ten un alumno con Síndrome de TEA na súa clase?”

Procedemento

No primeiro estudo, seleccionáronse catro centros de secundaria. Entrevistáronse catro orientadores, un deles pertencente a un dos centros participantes do estudo 2. E os demais referentes a dous centros de Ourense e outro da Coruña.

En primeiro lugar, solicitouse permiso para falar cos orientadores e explicóuselles a meta do estudo, incidindo na confidencialidade dos datos. Dos catro orientadores escollidos, todos accederon a participar. As entrevistas fixéronse na maioría dos casos (3) de forma telefónica e unha en persoa. Todas elas foron gravadas e, máis tarde, transcritas.

No caso do segundo estudo, para a recollida de datos utilizouse un procedemento de mostra incidental e escolléronse dous centros da cidade de Ourense bastante próximos, un público e outro concertado. Nos dous centros, contactouse primeiramente cun membro da directiva para solicitar o permiso correspondente. Estes informaron ós seus compañeiros e foron os encargados de distribuír os cuestionarios unha vez os docentes consentiron participar. Estas dúas persoas, unha en cada centro, foron as responsables da recollida e entrega posterior dos cuestionarios á responsable deste traballo.

No caso do centro público, practicamente contestaron todos os que se entregaron. En cambio, no centro concertado repartíronse 26 e soamente foron devoltos 13, xustificando que o número de docentes en secundaria é moi baixo, comparado coas outras dúas liñas que teñen: Educación Infantil ou Primaria.

O procedemento de recollida foi o mesmo nos dous centros. Entregáronse os cuestionarios sen cubrir á persoa encargada de cada centro e, máis tarde, devolvéronos cubertos no prazo que se lles indicara. Os cuestionarios que se devolveron foron todos válidos menos nun caso do centro público, que foi eliminado xa que estaba practicamente en branco.

RESULTADOS

Con respecto ao primeiro obxectivo deste estudo, “coñecer a percepción que os orientadores dos centros teñen con relación á formación dos

docentes de secundaria do seu centro con respecto a TEA, así como as súas actuacións concretas para atender ás necesidades dos alumnos con este trastorno”, pódese afirmar que, cando se lles pregunta aos orientadores entrevistados sobre qué pensan que saben os docentes de secundaria sobre o Síndrome de TEA, todos eles coinciden en que teñen nocións xerais de carácter global seguramente proporcionada polos anos de experiencia que levan traballando con este tipo de alumnos/as. Cren que os docentes de secundaria coñecen, baseándose seguramente nos do seu centro educativo, as características básicas do trastorno e o comportamento que teñen estes alumnos en xeral (sobre todo dos Asperger, que un deles afirma é o máis abundante nesta etapa escolar). O orientador número 2 afirma que no seu centro contan con información moi básica que provén de cursos puntuais que se levan a cabo dentro do centro e que, de vez en cando, reciben folletos informativos por parte da Consellería. En cambio, o orientador número 3 opina que se os docentes non teñen experiencia profesional con algún neno/a con TEA, carecen de información.

Por outra banda, cando se pregunta pola formación que cren que teñen os orientadores dos centros de secundaria con respecto a TEA, todos eles coinciden en que teñen un coñecemento máis específico do síndrome (sobre as NEE de carácter xeral por exemplo). A metade dos orientadores entrevistados opinan que como é tan doado, a día de hoxe, ter un alumno con estas características nas aulas, é normal que os orientadores busquen información pola súa conta se non dispoñen dela.

Preguntóuselles tamén polo seu propio coñecemento e formación e, aquí, as respostas foron máis diferenciadas. Por unha banda, o orientador 1 afirma ter moita experiencia sobre TEA, xa que escribiu varios libros, dirixiu teses e traballou máis de vinte anos como orientador de orientadores en aspectos de autismo. Ademais, preside unha asociación dirixida á atención de familias con fillos con Trastornos da Comunicación Social, entre os que se encontran nenos e nenas con TEA. Por outra banda, dous dos orientadores afirman que coñecen as pautas básicas de actuación, avaliación curricular e adaptación de materiais. E, un cuarto orientador opina que sabe pouco, información xenérica que adquiriu por internet ou mediante asociacións.

A formación específica en TEA dos entrevistados provén na maioría dos casos (3) de cursos específicos realizados durante e despois da súa carreira universitaria. En cambio, un dos orientadores indica que nunca acudiu a unha actividade de formación sobre esta temática. Coinciden en que a información recibida na carreira é escasa e moi teórica.

A maneira de actuar cando se ten un neno/a con TEA, segundo as persoas entrevistadas, consiste en primeiro lugar, nun encontro coa familia do/a alumno/a. Ademais, dependendo do centro, o protocolo de actuación cambia. Por exemplo, nun dos centros de Ourense teñen un centro de transmisión de Primaria e automaticamente ao comezo de curso reúnense cos antigos mestres dos rapaces que se incorporan ao centro de secundaria. Nestas reunións xa se comentan as peculiaridades do alumnado. Outros teñen o seu propio método de diagnóstico, xa que realizan un estudo ao alumno para saber qué orientacións xerais elaborarán para o profesorado, pautas de intervención en alteracións ou en problemas para levar a cabo con cada caso específico. Tamén se pode destacar que os orientadores deixan o peso da intervención no titor, avisándoo do tipo de alumno/a que vai ter e este, á súa vez, actuará enviándolles unha circular aos demais docentes.

No relativo ó segundo obxectivo que se presenta neste estudo: “Analizar os coñecementos e as necesidades formativas e informativas dos orientadores e do profesorado de secundaria en relación co Síndrome de TEA”, algún orientador séntese pouco competente e os demais un pouco máis competentes. Polas súas respostas, parece que o seu papel é máis ou menos tan importante como o dos pais e o dos outros docentes (ver táboa 3).

Táboa 3. Respostas dos orientadores sobre a súa competencia, o seu papel e os apoios cos que contan.

ÍTEMS				
(valorados de 0 a 4) (0= nada, 4= moito)	Orientador 1	Orientador 2	Orientador 3	Orientador 4
Como de competente se sente para atender as esixencias dun alumno con TEA?	3	3	1	2

En que basea a súa resposta anterior?	Nas actitudes dos profesionais, por non ter as actitudes predispostas a unha diversidade funcional.	Na capacidade de adaptar materiais.	No coñecemento, na capacidade de dar indicacións eu mesmo.	No coñecemento sobre TEA e nas boas condicións que ofrece o centro.
----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

Neste proceso de tratar de dar resposta ás necesidades educativas do alumnado con TEA, canto pode contar cos docentes para atender as esixencias dun alumno con TEA?

2 3 2 2

Que papel xogaría vostede como orientador do centro?

3 4 3 3

Que papel xogarían os pais neste proceso?

4 3 3 3

Que papel xogaría a formación continua?

4 3 2 4

Que papel xogarían os docentes?

3 4 3 3

Polo que respecta ás respostas dos docentes, algo máis da metade deles (23 profesores) afirman que saben moi pouco ou nada, seguidos dun grupo de nove profesores que saben que é un tipo de autismo e que consiste nalgún tipo de problema social. Os que menos (5 docentes) afirman que

coñecen as características xerais do Síndrome, os déficits que este produce, alteracións etc.

Polo que respecta ao terceiro obxectivo, que era “Explorar as estratexias educativas empregadas cos alumnos e as familias para responder ás necesidades educativas dos alumnos con TEA”, ocuparémonos primeiro das estratexias cos alumnos, para centrarnos a continuación nas estratexias coas familias.

No caso dos orientadores, a través das respostas recollidas, obtivéronse os seguintes resultados. Todos eles coinciden en que o seu traballo é principalmente de orientación e apoio, tanto aos docentes como aos titores que van estar en contacto directo na aula con este tipo de alumnado. Algúns establecen xa por norma xeral unha reunión ao comezo de curso que vai servir para pór ao día sobre os alumnos/as que van formar cada grupo e aí xa se lles dan as pautas: cómo traballar, con qué medidas de reforzo van contar en cada caso, se fai falla elaborar programas ou intervencións específicas. Despois de varias reunións, segundo di o orientador dous (centro concertado), no seu caso, lévase a cabo outro encontro coa xefatura de estudos e o departamento de orientación onde se deciden as horas de apoio que vai ter cada alumno cos profesores de pedagogía terapéutica, que teñen catro, entón distribúense segundo as necesidades para dar apoio na propia aula (no caso de TEA).

Hai un orientador que afirma que ademais dos titores, no seu centro, teñen que recorrer á figura do alumno axudante para apoiar ao alumno con TEA e que se sinta atendido e axudado, xa que o persoal non é suficiente.

Os orientadores opinan, en xeral, que o ideal é recibir un diagnóstico por parte dos profesionais o máis completo posible, onde se especifique o grao de percepción do alumno/a, cómo codifica a información, como establece ou non as relacións sociais, a forma que ten de procesar as emocións. Pero que a realidade é ben distinta, xa que se reciben diagnósticos que din por exemplo que o neno/a “non ten relacións sociais” pero non explica nada do que pasa por dentro del para elaborar a intervención. Polo tanto, o que eles pedirían serían informes máis completos. O que abunda son as reunións cos antigos profesores ou orientadores dos centros anteriores e qué medidas de diversidade recibiu e, a partir de aí realizan a avaliación curricular en cada unha das materias para adaptar os contidos. Ademais tamén inciden os orientadores na coordinación cos docentes ao inicio do curso escolar e cos titores destes nenos para buscar axuda tanto dentro como fóra da aula.

Unha das cuestións que resaltan e na que coinciden os entrevistados é na comunicación coa familia, que, na súa opinión, é a mellor axudante para coñecer a problemática de forma directa, xa que eles mesmos che explican

os seus hábitos e o seu comportamento, fóra da aula, no seo familiar, as relacións que manteñen etc. Sen dúbida, o traballo de orientadores/as coa familia sería máis doado coa presenza de Educadores/as Sociais reforzando o departamento de orientación do centro. O número de estudantes e a diversidade de tarefas destes Departamentos non permiten, coa actual composición dos mesmos, afondar nun traballo sistemático con alumnado, familias, asociacións e demais axentes educativos da contorna.

No caso do segundo estudo, a maioría dos docentes participantes (75%) contestaron que terían ou tiveron unha reunión cos anteriores profesores dos seus alumnos/as con TEA, fronte ao 25% que afirma que non. En dita entrevista recollen ou recollerían información sobre as relacións sociais (75%), os datos académicos (72,5%) e, en menor medida, os datos familiares destes alumnos (67,5%). A maioría (28 profesores) non recollerían outros datos, ademais dos xa mencionados, pero preguntarían aos especialistas ou médicos que trataron a estes alumnos, e uns poucos (5 deles) preguntarían sobre os tipos de autismo existentes e os recursos adaptados utilizados cos seus alumnos anteriormente.

De verse na situación de ter un alumno con TEA na súa aula, a metade dos docentes (22) afirma que pediría axuda ou se informaría. Uns poucos (13 deles) cren que o tratarían individualmente, utilizarían unha adaptación curricular ou unha entrevista familiar para coñecer as súas necesidades. Os outros non saben que farían ou consideran que non farían nada (6). De feito, un 89,7% indica que utilizaría algún tipo de adaptación curricular, fronte a un 10,3% que di que non o considera necesario.

Pese a elevada porcentaxe que utilizaría as adaptacións curriculares, unha porcentaxe menor de docentes (57,5%) séntese capaz ou moi capaz de realizar el ou ela mesmo/a dita adaptación curricular. Pero, un 42,5% non está seguro ou non se ve capacitado (ver táboa 4).

Táboa 4. Competencia percibida para realizar adaptacións curriculares ao alumnado con TEA

Son capaz	Non estou seguro	Son moi capaz	Non son nada capaz
47,5%	35%	10%	7,5%

Con respecto ás estratexias empregadas coas familias, un 72,5% dos docentes indica que integra ou integraría as familias dos alumnos con TEA no proceso educativo, fronte ao 27,5% que non conta ou non contaría coa familia. A forma de realizar dita integración das familias sería na maioría

dos casos (24) a través de entrevistas periódicas, reunións no centro ou mantendo o contacto de maneira constante ou diaria. Tres dos docentes din que, con respecto a integrar á familia, farían o que lles dixese o orientador ou o titor. De aquí pódese interpretar que son profesores dalgunha especialidade. Como no caso do docente número 11, que contesta isto cando se lle pregunta de qué forma integra á familia no proceso educativo: *“Lo intento con todas las familias. En casos concretos me reúno cada semana para hablar de la evolución y utilizo la agenda diaria para comunicarme con ellos”*.

Cabe destacar que hai 13 profesores que indican que non ven necesario integrar á familia no proceso educativo do seu fillo.

Con respecto ao cuarto obxectivo que se formula, “Analizar as competencias docentes e o interese pola formación continua”, algo máis da metade dos participantes considera que posúe capacidade de detectar a un alumno con NEE (52,5%), fronte a un 27,5% que opina que non está seguro de saber facelo ou de se o fai correctamente. Non obstante, unha porcentaxe algo maior considera que está capacitada para adaptar e elaborar materiais para o seu alumnado con TEA (ver táboa 5).

Táboa 5. Porcentaxe de acordo sobre a capacidade de adaptar e elaborar materiais para os alumnos con TEA

Moi en desacordo	En desacordo	Non estou seguro/a	De acordo	Moi de acordo
0%	2,5%	17,5%	62,5%	17,5%

Con respecto ao interese pola formación continua, os docentes responden que están moi interesados en seguir formándose (unha media de 4,35 sobre 5). Pero, cando se lles pregunta se teñen á súa disposición cursos de formación, a puntuación baixa a 3,50.

Con respecto ao quinto obxectivo, “Analizar se existen diferenzas nas crenzas, nas competencias e na formación continua segundo o sexo, o tipo de centro, a idade e os anos de experiencia docente dos participantes”, os resultados da análise de varianza indican que non existen diferenzas significativas con respecto ao sexo e ao tipo de centro ao que pertencen en ningún dos ítems de formación, competencias e crenzas ($p > 0,05$).

Tendo en conta a idade, primeiramente calculáronse a media e a mediana e ambas coincidían en 47 anos, polo tanto, dividiuse a mostra en dous grupos: a primeira ata os 47 anos e a segunda, a partir dos 48 anos. As aná-

lises de varianza realizadas considerando os dous grupos de idade, indicaron a existencia dunha diferenza significativa ($F(1,35)=5,34, p=0,027$) na variable: “Sei cando debo realizar as adaptacións curriculares pertinentes e así o repercutu na práctica diaria”. O grupo dos máis novos opina que son menos capaces de facer adaptacións curriculares que o grupo dos maiores.

Finalmente, ao ter en conta os anos de experiencia docente, primeiramente calculouse a media e a mediana e esta daba 19 anos de experiencia en ambos casos. Pensouse que 19 anos de experiencia eran moitos anos, polo que se colleu un número de anos de experiencia menor pero que, ao mesmo tempo, non descompensase os dous grupos que se querían formar. Optouse, polo tanto, por situar o punto de corte en 10 anos de experiencia como docente. Así, distinguíuse entre os que tiñan menos de 10 anos de experiencia e os que tiñan de 11 anos cara adiante. As análises de varianza considerando ambos grupos de experiencia docente, indicaron a existencia dunha diferenza significativa ($F(1,37)=5,13, p=0,029$) na variable: “Creo que as familias se implican no proceso de ensinanza-aprendizaxe”. Os que teñen menos anos de experiencia docente cren que as familias se implican máis que os que teñen máis anos de experiencia docente.

CONCLUSIÓNS

Como conclusión deste traballo, partindo dos resultados, pódese destacar que a maioría dos profesores de secundaria da mostra teñen ganas de formarse con respecto ao Síndrome de TEA ou veno necesario, xa que non saberían qué facer cun alumno/a con este trastorno na súa aula. A maioría deles séntese motivado neste aspecto. Ambos colectivos reclaman formación tanto no ámbito da detección como no da intervención para realizar adaptacións curriculares adecuadas a cada suxeito. Nestes casos sería importante a axuda por parte do colectivo de educadores/as sociais á hora de favorecer a intervención tanto coas familias como coa escola. Pese a esta necesidade formativa, que parece maior naqueles docentes máis novos, os orientadores e os docentes tomarían medidas concretas que parecen acertadas con respecto ao alumnado e ás súas familias e procurarían informarse con outros docentes que tiveron aos alumnos con TEA en cursos anteriores.

Considerar ás familias parece algo que farían máis os docentes con menos anos de experiencia, quizais pola súa xuventude ou porque se orientan segundo os novos paradigmas da colaboración familia-escola (Amatea, 2013).

Como conclusións ao primeiro estudo, moitos orientadores coinciden en que o necesario para atender adecuadamente estas necesidades específicas é dispor de profesorado especialista no trastorno, así como educadores/

as sociais, pero sobre todo, todos inciden na necesidade de contar con máis recursos humanos, xa que, nos centros tan grandes nos que traballan, con tanto alumnado, non se ten contacto suficiente coas familias e non se pode traballar todo o necesario, porque este non é o único tipo de trastorno que atopan.

Opinan tamén todos, que sería moi importante contar con formación específica tanto para os orientadores que logo serán encargados de orientar sobre isto como para os docentes que van traballar con TEA. É vital a coordinación entre o orientador e profesorado, pero máis importante aínda a coordinación entre todos os docentes que lles dan clase a estes alumnos/as e implicar á familia no proceso. Polo tanto, dos resultados desprendese que a figura do educador/a social axudaría nestas situacións, exercendo como conciliadores, mediadores e prestando axuda a este alumnado con necesidades educativas especiais.

Dous dos orientadores opinan que sen dúbida o máis importante é a modificación das actitudes do profesorado e das persoas implicadas no proceso.

Pódese afirmar, entón, que os orientadores reclaman máis formación para eles e para os docentes que conforman o seu centro e, tamén, inciden na falta de persoal de apoio específico (Audición e Linguaxe, Pedagogía Terapéutica, etc).

BIBLIOGRAFÍA

Amatea, E.S. (2013). From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. En E.S. Amatea, (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships*, pp 17-45. Boston, MA: Pearson.

APA (2006). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

APA (2013a). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Washington DC: American Psychiatric Association. Recuperado de <http://www.psychiatry.org/dsm5>.

APA (2013b). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Washington DC: American Psychiatric Association. Recuperado de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>

Aranda, R. E. (coord.) (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson Education, S.A.

Atwood, T. (2002). *El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Atwood, T. (2006). *The complete guide to asperger's syndrome*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Atwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Baio, J. (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders — Autism and Developmental Disabilities Monitoring. *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, 61 (SS03), 1-19.

Bartolo, P. (2010). The “process” of teacher education for inclusion: the maltese experience. *Journal of Research in Special Education Needs*, 1 (10), 139-148.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Bohórquez, D.M., Alonso, J.R., Canal, R., Martín, M.V., García, P., Guisuraga, Z., Martínez, A., Herráez, M. y Herráez, L. (2007). *Un niño con autismo en la familia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Cuadrado Morales, J. F. (2011). El papel que desempeña el docente con el alumnado autista. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 41, 1-10.

Giarelli, E., Wiggins, L., Rice, C., Levy, S., Kirby, S., Pinto-Martin, J. y Mandell, D. (2009). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal*, 3 (4), 107-116.

González, A. (2009). *El síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.

Granata, M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, (41), 41-53.

Johnson, C. P. (2004). Early Clinical Characteristics of Children with Autism. En: V.B. Gupta (Ed), *Autistic Spectrum Disorders in Children*. 1162-1182. New York: Marcel Dekker.

López, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 5 (16), 1-31.

Lord, C., Risi, S., Di Lavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., y Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Arch Gen Psychiatry*, 63 (6), 694-701.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M.P. (2010). La enseñanza de emociones y

creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 367-382.

Martos-Pérez, J., Freire-Prudencio, S., González-Navarro, A., Llorente-Comí, M., Ayuda-Pascual, R. (2013). Evolución y seguimiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56 (Sup.1.), S61-S66.

Nuñez Mayán, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Bertamiráns (A Coruña): Edicións Laiovento.

Ojea, M. (2005). *Trastornos generalizados del desarrollo. Orientación educativa y atención en la diversidad*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Pérez Rivero, P. y Martínez G., L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7 (1), 141-155.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tortosa, F. (2011). *Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Warnock (1978). Informe Warnock sobre educación especial: *Special Education Needs*. London: HMSO

OS ELEMENTOS DA CULTURA GALEGA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAXE

Rafael José Adalid Rodríguez
Universidade de Vigo

Resumo: A través da realidade cultural galega en conxunción co patrimonio cultural inmaterial e material, encádrase un apartado moi interesante para traballar coas diferentes materias educativas. Propiciado dende unha ensinanza atractiva e lúdica para o/a alumno/a, favorecerá a consecución dunha aprendizaxe que lle permitirá coñecer e relacionarse co contexto socio-cultural que o envolve. Fomentando en todo momento a interculturalidade e o respecto por outras culturas, prestando por tanto unha atención á diversidade presente na aula e mostrando, en consecuencia, como a cultura galega serve de ponte entre a escola e a educación social.

Con esta proposta propíciase que o alumnado adquira novas aprendizaxes distanciadas da memorización de textos; que traballe aspectos como a creatividade, a aprendizaxe significativa e a imaxinación; así como a comprensión e a expresión oral e escrita. Promóvese tamén o hábito lector e o manexo das tecnoloxías da información e da comunicación entre outros aspectos; animando ó emprego da investigación mediante o carácter indagador dos/as alumnos/as e recuperando elementos culturais a punto de ser perdidos no tempo e mesmo recreándoos na clase dende unha visión interdisciplinar: transcorrendo dende a recreación de contos, lendas, mitos ou calquera tipo de tradición oral á recreación plástica das diferentes manifestacións culturais físicas, pasando pola interpretación musical de diversas pezas, entre outras formas de traballar e introducir a cultura galega na aula.

Palabras chave: Educación, escola-comunidade, cultura, patrimonio.

Co emprego da cultura galega como elemento de ensinanza, preténdese que o/a alumno/a goce, estableza relacións e mesmo que a valore; tendo presente que a cultura guía o desenvolvemento humano, axudándoo a prosperar nas comunidades (Stassen, 2004). Resalta tamén o contexto socio-cultural do que forma parte esta cultura, así na obra *Galicia de conto* sinálase a influencia do contexto socio-cultural nas diversas narracións (González e Quintáns, 2005), mostrando logo un coñecemento do medio ou do contorno a través deste.

A metodoloxía en relación coa cultura debe conseguir a autonomía do alumnado, mediante un proceso investigador no que os/as docentes actúen como condutores dos procesos que se levarán a cabo. Sendo precisa a motivación do traballo que vaia executar o/a alumno/a (Freinet, 1978), a realización de actividades lúdicas que permitan a consecución de coñecementos da cultura e favorecendo a cooperación entre os/as alumnos/as que constitúen o grupo-aula; permitindo así unha óptima socialización. Tense en conta o fomento da interculturalidade e o respecto por outras culturas (Real, 2006), valorando esa diversidade cultural presente de forma positiva

(Cid e Reyes, 2005-2006). Isto conséguese mediante a promoción da equidade social, coa participación en traballos de pequenos e grandes grupos que participen na colaboración do investigado; tamén con actividades lúdicas, como o xogo popular e o tradicional.

Dende a acción pedagóxica en relación coa aprendizaxe da cultura galega, móstrase de forma esencial a necesidade da presenza da figura do educador social, para axudar ó alumnado a valorar positivamente e envolverse desa cultura e sociedade da que forman parte, promovendo unha convivencia pacífica e de respecto cara a outras culturas. Onde actúe como guía cara a este fin, elaborando de forma conxunta co centro e os/as titores/as accións socioculturais que axuden a conseguilo. Papel preciso, sobre todo, cando toda a comunidade é a que participa desa socialización baseada na transmisión da cultura popular.

Os lazos entre a cultura e as diversas materias que integran o currículo deben encontrarse de forma permanente. Polo tanto, tentaremos unha ensinanza funcional mediante a aprendizaxe multidisciplinar e globalizada, cun tratamento dende todas as materias.

Sabendo de antemán que non toda a cultura é patrimonio cultural (González-Varas, 2015); dende este último grupo e grazas ó gran abano das dúas vertentes que o compón: o material e o inmaterial (Unesco, 2003), preséntasenos un espazo que pode ser perfectamente ensamblado coa tarefa educativa: indagando a través da rede, do material bibliográfico da biblioteca da aula e do centro ou dende a interacción coa sociedade.

Así, traballando coa área material e a inmaterial non só se transfiren aprendizaxes culturais; sobre todo tendo en conta os cinco grandes ámbitos do patrimonio cultural inmaterial: artes do espectáculo, coñecementos e usos relacionados coa natureza e universo, rituais e actos festivos, técnicas artesanais tradicionais, así como as tradicións e expresións orais (Unesco, 2003). Os que, cunha boa aplicación educativa, axudan a traballar a imaxinación e a creatividade, como mostra o emprego de contos na relación contos-creatividade (Rodari, 1999).

Tamén dá lugar á comprensión e expresión oral e escrita, ou á estimulación da linguaxe oral dos primeiros anos, fundamental para o tratamento de dificultades no desenvolvemento desta linguaxe (Arriaza, 2007); á adquisición de léxico e tamén a unha aprendizaxe da arte narrativa oral (González Sanz, 2006).

Évitase con este proceso que desapareza a seriación contar/ escoitar/ contar, pois se esta non segue, a historia desaparece (Arimateia, 2010). Pódense convidar a diferentes persoas á aula para que nos conten o an-

teriormente citado, ou simplemente mediante a propia investigación que englobe a copia de forma fidedigna do investigado ou o emprego da gravación destas historias transmitidas; transcribíndoas de xeito escrupuloso con todo o que se nos transmitiu (Reigosa, 2006) e comprendendo que se non se tivera recompilado, púidose perder para sempre (Sitton, Mehaffy, Davis Jr, 1989).

Todos estes conxuntos poden traballarse dende a aula de diferentes formas, algunhas expostas a continuación, onde as características das diversas culturas presentes na aula sexan necesarias:

- Recompilación de adiviñas, cantigas, contos, lendas, mitos orais, técnicas de traballos artesanais... ó redor do contexto que rodea o/a alumno/a. Tamén se poden traer á aula contacontos, regueifeiros, xente maior do lugar... Combinándose o tratamento social co coñecemento do contorno, a posibilidade de establecer relacións coas persoas maiores e o manexo das TIC.
- Invención grupal de adiviñas, cantigas, contos, mitos e lendas; tendo en conta as características propias de cada unha e favorecendo a expresión e comprensión oral e escrita.
- Fomento da lectura de obras propicias deste ámbito, aproveitando o material bibliográfico a través da biblioteca da aula ou do centro, recompilando obras de interese.
- Representación teatral curta dunha obra inventada, aproveitando o coñecemento sobre os elementos culturais, potenciando a imaxinación e a creatividade; tendo espazo para a representación con monicreques ou o teatro de sombras.
- Emprego de concursos en pequenos grupos, que impliquen actividades lúdicas sobre o coñecemento da cultura galega e doutras presentes na aula.
- Creación de xogos populares propios e tradicionais e divertirse con eles, promovendo a axuda grupal, a socialización e o ocio positivo.

Conclusión:

O papel sobre o traballo interdisciplinar que realizan gobernos locais, mestres, orientadores, educadores e asociacións (Ponte nas Ondas, Brinquedia...) para favorecer e conseguir o emprego da cultura galega como ferramenta de aprendizaxe, promove o respecto e valor da cultura propia e doutras con moitos paralelismos mediante accións diversas. A metodoloxía proposta permite un óptimo desenvolvemento do alumnado, xa que o relación adecuada co seu contorno e outras culturas á vez que fomenta a igualdade e o respecto.

Referencias bibliográficas

Arimateia, R. (2010): Contar e recontar o conto tradicional. En S. Prado (coord.); *Actas da conferencia internacional da tradición oral*. Volume II Ourense. Pags 183-189.

Arriaza, J.C. (2007): *Cuentos para hablar y aprender*. Tercera edición. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Cid, X. M. e Fernández, R. (2006): Camiños para o encontro Galicia-Portugal en claves de educación e cultura. *Lethes. Cadernos culturais do Limia*, 7. Pags. 50-69.

Freinet, C. (1978): *Las invariantes pedagógicas*. Quinta edición. Barcelona: Editorial Laia.

González Reboredo X. M. e Quintáns, M. (2005): *Galicia de conto*. A Coruña: Hércules Ediciones.

González Sanz, C. (2006): La investigación folklórica: Premisas y consideraciones de carácter ético en relación con el trabajo de campo. En R. Beltrán e M. Haro (eds.); *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*. Pags 207-215. Valencia: Universitat de València.

González-Varas, I. (2015): *Patrimonio Cultural concepto, debates y problemas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Real, J. (2006): *Educación en la interculturalidad*. Madrid: Editorial CCS

Reigosa, A. (2006): Suxestións para recompilar, arquivar e difundir literatura de tradición oral. *Literatura de tradición oral. Semana da literatura de tradición oral do 6 ó 12 de Novembro de 2006*. Pags 9-14.

Rodari, G. (1999): *Gramática da fantasía*. Pontevedra: Kalandraka

Stassen, K. (2004): *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Sexta edición. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Sitton, T. Mehaffy, G. L. Davis Jr, O.L. (1989): *Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de cultura económica.

Unesco (2003): *Convención para a salvavanguardia do patrimonio cultural inmaterial*. Paris: UNESCO.

TEATRO E EDUCACIÓN SOCIAL. ALGUNHAS CONFLUENCIAS EXPLÍCITAS

Manuel F. Vieites García

Escola Superior de Arte Dramática de Galicia

Universidade de Vigo

Nova Escola Galega

Resumo. Na praxe profesional da Educación Social, en especial naquelas liñas de actuación vinculadas coa Animación Sociocultural, pero tamén en ámbitos como o traballo con colectivos específicos nos que os procesos de expresión por veces constitúen a primeira ferramenta para a diagnose previa a calquera deseño de intervención, ou en procesos de desenvolvemento sociocomunitario no que o patrimonio cultural desempeña un rol central, vai aparecer, antes ou despois, de forma directa ou indirecta, a praxe teatral, un territorio polo que os suxeitos adoitan transitar por razóns diversas e un campo con posibilidades certas para o deseño de programas variados. Como ferramenta de intervención adquire igualmente notable importancia no contexto escolar, polas diversas metodoloxías de traballo que fornece en procesos múltiples. Non obstante, unha das maiores eivas que vai atopar quen queira utilizar o teatro como ferramenta de intervención no campo da Educación Social, vai ser o da formación específica recibida, pouca ou ningunha, co que a intervención se torna imposible se ha de facerse con criterios de rigor e profesionalidade. Con este traballo pretendemos ofrecer unha panorámica xeral que mostre as múltiples interseccións entre Educación Social e teatro para despois presentar unha proposta de traballo orientada á formación inicial e permanente en Pedagogía Teatral na perspectiva da Educación Social.

Palabras clave. Educación Social, Teatro, Pedagogía Teatral, Animación Teatral.

1. Presentación

Cada día son máis os traballos científicos que dan conta das posibilidades da praxe teatral como ferramenta de intervención socio-educativa e sociocultural en diferentes tempos e espazos, e para un crecente e moi diversificado número de usuarios, tamén no ámbito escolar. Así destacamos algunhas achegas recentes que nos informan da riqueza do campo en experiencias e posibilidades (Rodríguez Aparicio, 2009; Pérez Parejo, 2010; Orozco Peña, 2012; Martínez, 2013; Cisneros Britto, 2013; Ballesteros y López Velasco, 2014; Aimo, 2016), ás que sumamos outras editadas en linguas de referencia no campo como a inglesa (Mattingly, 2001; Morris, 2002; Prentki, 2002; Boehm & Boehm, 2003; Hughes & Wilson, 2004; Levy, 2005; Somers, 2008; Perry, 2011; Yankah, 2011; McKenna, 2014; Marin, 2014; Sinding, Warren y Paton, 2015). Con todo, neste noso país, e no Estado do que fai parte, aínda cómpren traballos que de forma precisa aborden a necesidade de chamar as cousas polo seu nome e determinar de qué falamos ao falar de “praxe teatral” (Núñez Cubero & Navarro Solano, 2007).

Co sintagma praxe teatral referímonos fundamentalmente a dous ám-

bitos expresivos relacionados, aínda que diferenciados, que configuran dúas importantes áreas de expresión da persoa: a expresión dramática e a expresión teatral. En realidade a expresión teatral aséntase na expresión dramática, e ambas comparten un conxunto de metodoloxías, técnicas e procedementos especificamente asentados no drama na súa acepción máis vella, a que remite ao concepto de acción. Falamos de ferramentas, de recursos, tal que xogo dramático, improvisación, xogo de roles, ou dramatización, para alén doutros eidos expresivos concorrentes como a expresión xestual, a corporal, a oral, ou a cinética. En España, debido á escasa tradición docente e investigadora no eido da Educación Teatral e da pedagogía do teatro, apenas se abordaron cuestións tan transcendentais como a terminolóxica, nos termos precisos en que a formulaba Trilla para a Pedagogía ao demandar unha linguaxe propia para as disciplinas con pretensións de “cientificidade” (1987, p. 8). A vella cuestión formulada por Mantovani (1980, p. 130), ou Tejerina (1994, p. 118), verbo da necesidade dunha terminoloxía precisa e rigorosa, segue sen resolver, en boa medida porque moitas persoas que botan man do teatro desde campos próximos ou afastados, o que realmente procuran son ferramentas e procedementos, ás veces simples receitas para saír do paso.

Como dixemos noutro lugar (Vieites, 2013), unha das tarefas máis urxentes para a Pedagogía Teatral, disciplina en construción que por fin chegou ás Escolas Superiores de Arte Dramática (Vieites, 2015a, 2015b), e que igualmente debería chegar ás Facultades de Educación, consiste en construír o seu propio mapa conceptual como disciplina científica cabo doutras pedagogías (danza ou música, por exemplo), mais como un ámbito específico e diferenciado. Unha tarefa especialmente necesaria para que as persoas que transitamos polo campo saibamos do terreo que pisamos e todo o que hai detrás dos termos e dos conceptos que usamos, pero tamén para sabermos no caso que agora nos ocupa en que liñas e ámbitos de traballo a Educación Social e a praxe teatral se encontran, converxen e se complementan.

Velaí a razón última deste relatorio, a de mostrar as interseccións evidentes entre Pedagogía Teatral e Pedagogía Social, xa abordada en varios traballos colectivos anteriores (Vieites *et al.*, 2000; Caride, Martíns, Vieites *et al.*, 2000; Caride, Vieites *et al.*, 2006), para establecer principios para a intervención en Educación Social desde a Pedagogía Teatral e considerar posibilidades para a formación básica en Educación Teatral das persoas que teñen na Educación Social o seu campo profesional, e que no seu traballo en centros educativos ou en casas da xuventude e centros cívicos, por exem-

plo, descubren que a praxe teatral pode ser especialmente relevante para conseguir obxectivos relativos a motivación persoal, inclusión e condutas disruptivas, ou dinamización cultural (Cutillas, 2006; Onieva, 2011).

Pero tampouco non podemos esquecer ou agochar o feito de que durante os últimos anos teñamos dirixido varios Traballos de Fin de Grao de alumnas e alumnos da Facultade de Educación con intereses na praxe teatral e con necesidades evidentes de información e formación en relación aos ámbitos e marcos de confluencia entre os saberes construídos na carreira e os saberes intuídos no transcurso de experiencias propias ou alleas e consideradas pertinentes. Desá experiencia deriva a urxente necesidade de contribuír na xeración e difusión de materiais que poidan orientar esas inquietudes e suplir esas demandas.

2. O campo da Educación Teatral

Noutros traballos abordamos as diversas manifestacións e modalidades da Educación Teatral (Vieites, 2012, 2014a, 2014b), polo que abonda agora con dicir que a Pedagogía Teatral, como ciencia e teoría da educación teatral, ocúpase de tres grandes ámbitos:

- A Educación Teatral, con diversos graos de formalización e que pode abeirarse a calquera das tres posibilidades de orientala: formación para o teatro (educación de profesionais, cunha orientación finalista), formación en expresión dramática e en expresión teatral (cunha orientación integral), e formación polo teatro (cunha dimensión instrumental).
- A Animación Teatral, entendida como ámbito de prácticas moi diversas (asentadas na expresión dramática e na expresión teatral), que persegue a construción tanto dun suxeito receptor como do suxeito creador, dunha persoa plenamente alfabetizada no campo teatral, co capital teatral suficiente e coa correspondente competencia estética (Vieites, 2016). Un campo moi diverso de prácticas que ten como finalidade última a construción dun suxeito social e político activo, dotado das ferramentas necesarias para intervir activamente nos asuntos todos da comunidade e da sociedade. Como sinalaba Úcar, sería “aquelelo conjunto de prácticas socioeducativas con persoas, grupos o comunidades que, a través de metodoloxías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (empowerment) de los participantes” (Úcar, 1999, p. 217). É moi importante non perder de vista esa dimensión socioeducativa, e/ou sociocultural, porque se a ambición artística sempre é lexítima, por veces mesmo necesaria, en ningún caso deba situar

nun segundo plano o carácter central da animación.

- A formación de formadores en Educación Teatral e en Animación Teatral, ámbitos concorrentes en non poucas cousas pero diferenciados se consideramos que os tempos, os espazos e os usuarios en cada unha das liñas de traballo poden ser moi heteroxéneos, ademais das diferenzas existentes entre os dous ámbitos. Iso non implica que a formación de formadores se teña que diversificar na procura dunha maior especialización, pero si nos informa de marcos específicos a ter en conta nos procesos de formación dunha praxe profesional experta en función da diversidade de proxectos que a diversidade de usuarios esixe.

Todo o edificio disciplinar da Pedagogía Teatral (Vieites, 2011, 2013) asenta sobre eses dous sólidos piares constituídos pola expresión dramática e a expresión teatral. Da primeira debemos dicir que se conforma como un modo de acción, expresión e comunicación baseado nos diferentes recursos expresivos da persoa, desde o xesto á palabra, pero sen esquecer o tempo e o espazo, a caracterización (co peiteado ou a indumentaria), ou o concepto de rol, para configurar así o que denominamos “dramaturxia da existencia”, sobre a que Kenneth Burke (1945) ou Erving Goffman (1959, 1974) escribiron traballos moi notables, aos que debemos sumar todo canto se escribe a principios do século XX arredor do “instinto dramático” e que Jeanne Klein recupera nun traballo infelizmente inédito (2012). Como sinalaba Rocher, a imaxe do suxeito social como actor, da que tamén se ocuparon Max Weber ou Talcott Parsons, parte da “multiplicidade de roles” que cada persoa debe asumir na vida cotiá, co que o paralelismo entre persoa e actriz ou actor resulta evidente (1985, pp. 46-47). Velaí a fonte da metáfora teatral aplicada á conduta e á interacción humanas (Beltrán Villalva, 2010), da que faláron dramaturgos coma Shakespeare ou Calderón de la Barca, principio no que se asenta a visión do teatro como escola de vida.

Eses xogos de rol que a persoa desempeña na súa vida cotiá, son a base da configuración do personaxe escénico cando transitamos da realidade aos universos de ficción, aos mundos escénicos asentados naquela convención tan ben explicada por Brook, ao dicir que “puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” ([1968] 2012, p. 19). A expresión teatral configúrase a partir da expresión dramática, e por iso atendendo aos criterios da Psicoloxía do Desenvolvemento aplicados á Educación Teatral (Courtney, 1980), a expresión dramática sería a materia propia das etapas da educación infantil e primaria, orientada ao desenvolvemento do potencial expresivo da persoa e

da construción do suxeito social, en tanto a expresión teatral estaría orientada ao desenvolvemento dun actor social consciente do potencial artístico de determinados modos de expresión como as artes escénicas (Vieites, 2012). De igual maneira, os teatros do desenvolvemento persoal parten da expresión dramática para chegar á expresión teatral, de ser o caso (Aimo, 2016; Vieites, 2016). A figura 1 mostra esa relación:

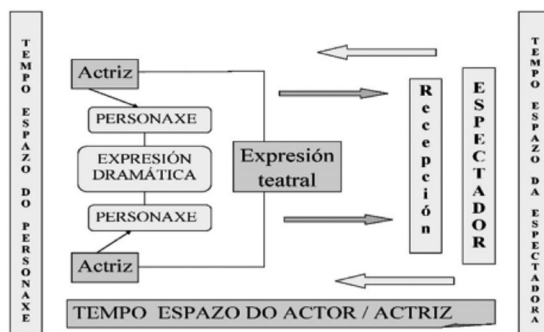


Figura 1. A comunicación teatral. Elaboración propia.

O teatro non deixa de ser a construción dun universo de ficción habitado por persoas ás que os actores e actrices dan vida por procedementos diversos, e diante dun público que acepta esa convención. Nesa construción de universos agroma a expresión teatral, á que a expresión dramática ofrece un elemento central: a réplica dos procesos de vida e das condutas das persoas que habitan eses universos.

Tanto a expresión dramática como a expresión teatral utilizan ferramentas como o xogo, o xogo dramático, a improvisación, a dramatización, o xogo de rol, a creación colectiva, a escenificación ou a transformación de espazos, e no campo da Educación Teatral especializada dan lugar a disciplinas académicas como a Teoría e Práctica da Interpretación ou a Teoría Teatral, sen esquecer todas as didácticas específicas vinculadas coas diferentes materias e disciplinas que configuran o universo da Educación Teatral. Todas elas abéiranse¹ ao marco disciplinar da Pedagogía Teatral, polo

¹ Nesa dirección diremos unha vez máis que a dramatización non pode ser considerada como área de coñecemento, materia ou disciplina (como se ten feito en España), pois é unha técnica, un procedemento que permite dar forma dramática a calquera tipo de materiais, polo que tamén pode ser unha metodoloxía en procesos moi diversos. O feito de que de forma sistemática se veña utilizando este termo e outros de forma errónea nos máis diversos documentos, mesmo nos publicados en revistas de referencia para axencias de cualificación do pensamento científico que operan con criterios económicos e bancarios, non é unha forma de validar eses usos equívocos, senón que constitúe un síntoma da pobreza conceptual deses traballos e da impericia dos seus avaliadores.

que debemos diferencialas dos procedementos, metodoloxías e ferramentas que comparten entre si ou que lles son propias de forma específica.

A praxe teatral que interesa aos programas, proxectos, actividades e procesos en que Educación Teatral e Educación Social conflúen, é aquela que está orientada á construción do suxeito creador a través do desenvolvemento do potencial expresivo e creativo da persoa, e á construción do suxeito receptor, a través da promoción activa do seu rol como espectadora de teatro, para, a través dunha alfabetización específica asentada na participación, aumentar o seu capital teatral e a súa competencia estética (Vieites, 2016). E para a construción crítica dos suxeitos creador e receptor, ambos modos de expresión ofrecen todo o seu potencial procedimental, sexa en relación a procesos máis centrados no desenvolvemento expresivo sexa en procesos máis asentados na creación e na difusión, se ben os primeiros sempre acababan por levar aos segundos. Collen así toda a súa relevancia as ferramentas antes aludidas, sexan os xogos dramáticos sexan as lecturas dramatizadas.

3. A Educación Social na perspectiva da Educación Teatral e viceversa

Existe un considerable consenso á hora de determinar os ámbitos de acción da Educación Social. Froufe Quintas (1997), seguindo traballos de moi diferentes autoras e autores, fala de: (1) a Educación Social especializada que ten como finalidade “desarrollar y fomentar una intervención educativa” que solucione “determinadas conductas inadaptadas y ciertos problemas psicosociales” (p. 189); (2) a educación de persoas adultas que persegue “conseguir que todos los sujetos dominen la realidad sociocultural que les rodea” (p. 192); (3) a animación e o tempo libre, tamén Animación Sociocultural, que cabe entender como un “conjunto de técnicas sociales basadas en los principios de la pedagogía participativa cuya finalidad es el desarrollo y la calidad de la vida de una comunidad o grupo social” (p. 194), e (4) a formación laboral ou ocupacional que debe entenderse como acción ou intervención “dirigida a personas o grupos que presentan especiales dificultades de integración socio-laboral (p. 196), e que na nosa opinión debería practicarse como unha sorte de “pedagogía do paro e da inserción laboral”, máis relacionada co desenvolvemento de competencias sociais e comunicativas que coa adquisición de destrezas profesionais.

Os mesmos ámbitos son os que se consideran en manuais como *Pedagogía Social* (Petrus *et al.*, 1997), onde encontramos un traballo das profesoras Núñez e Planas i Massaneda (1997), no que se concreta unha proposta de traballo social con adolescentes na que se deixa sentir a importancia da Educación Teatral e das ferramentas e recursos que fornecen a expresión dramática e a expresión teatral. Así para a “área de lenguaje

y comunicación” formulan un obxectivo, “mantener una actitude flexible que permita cambiar el punto de vista en el enfoque de una situación” (p. 123), que se pode traballar mediante procedementos como o xogo de roles, a dramatización, a improvisación ou a creación colectiva de historias con permanentes inversións de rol ou continuas digresións do fío argumental, para experimentar trocos nas situacións e cursos de acción diverxentes en función de posicións e decisións dos suxeitos da acción e do devir das circunstancias. E todo iso nun marco de acción dramática que vai alén da simple verbalización, pois a acción dramática implica a conduta toda da persoa, especialmente a corporal, a xestual e a cinética.

En calquera dos catro grandes ámbitos considerados por Froufe Quintas, nos espazos considerados en Pantoja *et al.* (1998), nos escenarios mostrados por Sáez Carreras e Molina (2006, p. 295 e ss.), ou nos eidos contemplados por Merino, De la Fuente *et al.* (2007), cobra especial relevancia a idea dun suxeito que hai que construír, recuperar e/ou potenciar, nunha perspectiva de fomento da iniciativa e da autonomía persoais, sempre unida á importancia do grupo e da comunidade na que esa iniciativa e esa autonomía cobran significado e sentido. Falamos dun suxeito que se constrúe como actor social e cultural a partir de moi diversos procesos, sendo un deles o que cabería denominar como “alfabetización expresiva” que consiste en que o suxeito se converta en suxeito creador, para o que debe realizar un proceso de aprendizaxe de técnicas asentadas na expresión dramática e na expresión teatral. E falamos dunha comunidade en continuo proceso de transformación, que debe ser capaz “de dar satisfacción pública a las necesidades sociales de quienes la integran” (Caride, 1997, p. 225).

Esa alfabetización expresiva, considerada por autores diversos (Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis, 1975; Barker, 1977; Boal 1978; Vieites *et al.*, 2000, pp. 477-539), implica conquistar, recuperar ou tomar a palabra, o corpo, o discurso e ocupar a escena, para desde esa escena, que pode ser calquera espazo onde se xere un proceso de comunicación, proxectar unha determinada maneira de situarse no escenario social e no mundo, ante os demais e ante os problemas e conflitos de todas e de todos. Implica construír unha praxe sociocultural que pode ter unha maior ou menor dimensión artística pero que sempre terá dimensión escénica e sempre terá unha forte orientación socioeducativa, que tamén debería ser emancipadora.

Se nos situamos no territorio que desde a Socioloxía da Educación e desde a Pedagogía Social se define como “intervención social” ou “intervención socio-educativa” (Petrus *et al.*, 1997; Escarbajal de Haro *et al.*, 1998; Sáez Carreras y Molina 2006; Merino, De la Fuente *et al.*, 2007), veremos todo o que o adxectivo teatral achega á idea de Educación Social, e máis

concretamente ao falarmos dunha praxe teatral entendida como proceso de traballo en grupo a partir dos procedementos citados (xogo dramático, improvisación, dramatización, xogo de roles, creación colectiva), orientado a promover procesos de expresión, creación, comunicación e recepción nos niveis individual, de grupo, e/ou comunitario:

- A praxe teatral favorece a (re)socialización en tanto supón, en primeiro lugar, un traballo en grupo e unha negociación constante de pautas, normas e ideas; unha actividade en plena consonancia co que Giner afirmaba verbo da socialización, pois o individuo “aprende a adaptarse a sus grupos y a hacer suyas sus normas, imágenes y valores” (2004, p. 87). En segundo lugar, invita a participar en actividades de improvisación, dramatización ou xogo dramático, ou en procesos de creación escénica, o que implica desenvolver situacións, conflitos, condutas, e construír mundos dramáticos cunha determinada lóxica, un traballo permanente coa “alteridade”, co “outro”, que pode xerar procesos de comprensión das razóns do outro, e promover a empatía, a comprensión que reclama Morin como obxectivo último da educación (2016, p. 36). Trátase pois dun traballo en grupo complexo, no que o individuo participa tanto dende a súa singularidade como persoa, como dende as singularidades de cada un dos personaxes que “encarna”, e sempre situado nun escenario social, real ou ficticio, cerrado para o grupo ou aberto ao público.
- A praxe teatral comporta adaptación e transformación. A conduta do ser humano, na súa construción e desenvolvemento, asenta na mímese, por medio da que aquel incorpora formas de facer, de pensar, de ser, de estar, propias da súa comunidade, e coas que entra en contacto a través de actividades de improvisación, xogo dramático ou dramatización, no que Elkonin definiu como “xogo protagonizado” ([1978] 1985, p. 41). Nelas o individuo ten que adaptar a súa conduta a unha serie de principios, valores e normas que aínda non lle son propios, o que reforza a comprensión da alteridade e favorece a inclusión. Pero se a socialización, como sinala Coburn-Staege, supón “el proceso de transmisión y apropiación de roles normativos” (1980, p. 0), o xogo teatral tamén permite cuestionar e transformar eses roles. A función reprodutora vai seguida da función transformadora, asentada na comprensión crítica da realidade.
- A praxe teatral precisa do desenvolvemento de competencias relacionadas con capacidades, habilidades e destrezas expresivas, comunicativas, creativas e/ou sociais, pois como sinalaba Barker o xogo do teatro implica que a persoa active o seu potencial expresivo e creativo

para alén do que o fai na súa vida cotiá. Falaba Barker de destrezas físicas, vocais e miméticas, ademais das necesarias para explorar todo tipo de situacións, reais ou ficticias, atendendo ao que cada situación demanda, e ao que os outros participantes propoñen (1977, p. 57), o que se vincula coa resolución de problemas, pero tamén coa autonomía persoal e co pensamento diverxente.

- A praxe teatral, na creación e na difusión, pode entenderse e practicarse como unha pedagogía da presenza, do encontro, da interacción (Bárcena Orbe, 2012), o que contribúe a facilitar a afirmación do eu, do suxeito, nun xogo dialóxico co outro e coa alteridade. Esa afirmación do eu, do grupo, da comunidade, parte dun acto de comunicación que se sitúa na esfera pública, e parte da acción de tomar a palabra, moitas veces de recuperala, para así formular e trasladar un determinado discurso, que implica tomar posición ante determinadas problemáticas e cuestións. Participar nun espectáculo teatral, en calquera dos roles posibles (desde actriz a deseñadora escénica), implica crear un mundo, con todas as decisións que esa creación suscita, pero mostralo diante da comunidade supón mostrar e contrastar ese mundo coa mirada doutras persoas.
- A praxe teatral pode explicarse como aprendizaxe da acción social, no que supón unha “dramaturxia da existencia”, pois implica que o suxeito pensa e obra en función dunhas circunstancias dadas, da comprensión dun marco de referencia e de experiencia concreto (Goffman, 1974), e a partir dun proxecto, dunha dramaturxia que devén acción e se converte en acto (Luckmann, 1996, p. 37). Desenvolver esa capacidade para elaborar unha dramaturxia da existencia cotiá implica aprender a vivir, desenvolvendo a capacidade de comprensión das circunstancias dadas en cada momento, e un traballo permanente co “como se” (Brook, 2012).
- A praxe teatral pode proxectarse como análise crítica, como revelación e descubrimento do real. A dramaturxia da existencia, como expresión da capacidade do suxeito para activar e desenvolver condutas (adoptando os roles e os cursos de acción adecuados) en calquera “escenario”, implica que o suxeito aprenda a ler a realidade, o que nos leva a dous conceptos fundamentais para Paulo Freire, como son os de alfabetización e concientización. Supón aprender a ver e a mirar (De Miguel, 2003), pero tamén construír unha mirada complexa e dialéctica, na senda da alfabetización crítica de Giroux (1997).
- Por todo o anterior, a praxe teatral promove un proceso de desenvolvemento e mellora nos niveis individual, colectivo e comunitario, en

tanto persegue o “empoderamento” de suxeitos, colectivos e grupos sociais, ou comunidades que mediante o teatro toman conciencia das súas capacidades e posibilidades, tamén para xerar os seus propios discursos, unha narrativa propia.

- A praxe teatral pode ser entendida e practicada como arte, pois mesmo a pesar da dialéctica sempre presente entre proceso/produto, os individuos e os grupos acaban por xerar mostras de traballo e/ou espectáculos que son unha manifestación artística, que dá conta do seu capital cultural e teatral, e da súa competencia estética (Bourdieu, 1988).

Ora ben, sen que deixe de ser certo que a praxe teatral pode contribuír ao desenvolvemento das finalidades propias dunha acción sociocultural orientada “a promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que les afecta y en un territorio y una sociedad determinados” (Caride, 2005, p. 80), non é menos certo que todo vai depender da posición ideolóxica que se adopte e da orientación que, en consecuencia, se lle dea á intervención, pois en toda intervención latexa sempre unha ideoloxía, unha maneira de ver e querer o mundo, de resolver os problemas, de tomar decisións, dado que a neutralidade non existe, pois sempre existen crenzas e sempre existe poder, téñase ou non (Eagleton, 1997, p. 25). Por iso a praxe teatral que propoñemos, no marco da Animación Teatral e por tanto coa Pedagogía Teatral, pode ter orientacións diversas, e todo vai depender do paradigma de intervención no que decidamos situarnos, e do uso que fagamos do noso coñecemento e da súa aplicación, como alertaba Habermas en *Conocimiento e interés* (1988).

Unha cuestión de paradigmas, en efecto, pois cabe optar pola razón instrumental, pola razón hermenéutica (e caer no bucle interminable do proceso),² ou pola razón crítica, se ben cada proxecto, e cada momento en cada proxecto, esixirá estratexias adecuadas ás finalidades que persigamos, pero estas estarán determinadas polas nosas ideas, polos nosos fins de vida, ou polas finalidades que a entidade contratante traslada á parte contratada. Un marco complexo, sen dúbida.

4. A formación de formadoras e animadores

² Moitas veces acontece que en proxectos abeirados ao que temos definido como teatros do desenvolvemento persoal, orientados por unha pulsión expresiva e procesual, os grupos e os individuos quedan estancados nunha indagación e nunha exploración que carece doutra finalidade que non sexa o simple feito de xogar a explorar. Por iso é tan importante superar a dicotomía proceso/produto e entender este último como unha mostra da orientación e resultados do traballo, pero tamén como unha oportunidade para mostrar experiencias ante outros colectivos e persoas e facelos partícipes dos logros e dos atrancos, socializando así a praxe.

Edgardo Gili escribiu que “hay pocas cosas tan patéticas como ver a un docente aburrido intentando estimular la creatividad de un grupo de alumnos” (1984, p. 66), e certamente un dos problemas fundamentais da praxe teatral que aquí se propón, entendida desde unha perspectiva sociocrítica, ten que ver co desempeño profesional das persoas que van coordinar procesos de intervención nos que esa praxe non deixa de ser un medio, pois non se trata de facer teatro simplemente, senón de aproveitar ese facer teatro para que agromen con forza outras utilidades, beneficios, obxectivos e finalidades. Non se trata só de ter un coñecemento experto no eido da creación teatral, senón tamén nos da Pedagogía Social e da Pedagogía Teatral. En efecto, como destacaba o doutor Gili, trátase de propiciar que os suxeitos da intervención constrúan un proceso de desenvolvemento que mobilice toda a súa estrutura expresiva, creativa, comunicativa e relacional, polo que as persoas que deban propiciar ese proceso deberán ter moi adestrada e amestrada esa mesma estrutura, pois é moi difícil ensinar a nadar se non se sabe nadar, ou sen saber o que implica nadar.³

Pero non esquecemos que un dos maiores problemas que enfrenta a Pedagogía Teatral en España, na súa desexable normalización, é a carencia de especialistas e de espazos nos que adquirir esa especialización. Recentemente os estudos superiores de Arte Dramática incorporan ao seu currículo unha materia de formación básica denominada “Pedagogía” (Vieites, 2013), pero trátase dunha medida insuficiente para lograr o obxectivo que se persegue, promover que os titulados superiores en Arte Dramática estean capacitados para o exercicio da docencia, pois non resulta posible formar un docente con 4 ECTS de 240.

Noutros países da nosa esfera cultural existen itinerarios formativos diferenciados para as persoas que queren orientar a súa vida profesional no mundo da escena e os que deciden optar pola ensinanza teatral. Así, en Brasil existe o Bacharelato en Teatro, para especialistas en creación escénica, e a Licenciatura en Teatro, para especialistas en Educación Teatral, como tamén existen eses dous itinerarios en países como Arxentina ou Colombia. A Facultad de Arte da Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, sita en Tandil, a Universidad del Valle, de Cali, en Colombia, ou a Universidade Federal de Uberlandia, no Brasil, entre moitas outras, ofrecen

³ Cómpre sinalar que en ningún caso podemos ou debemos falar de terapia, pois se ben pode ser certo que a praxe teatral pode contribuír ao benestar individual e colectivo, este non deriva dunha intervención terapéutica senón expresiva, e se ben é certo que existan terapias expresivas (Moccio, 1990) trátase dun territorio exclusivo dos profesionais das ciencias da saúde, cos que os expertos en educación teatral poden colaborar, certamente, pero sempre baixo a supervisión e colaboración dun deses profesionais da saúde. A “tentación terapéutica” é un perigo que calquera educador debe saber evitar.

licenciaturas que teñen como obxectivos os que formula esta última para o seu “Curso de Teatro”:

- Formar profesionais de teatro que exerçam actividades propias da creación artística, da educación e da cultura en xeral en órganos públicos, en institucións da sociedade civil organizada, ou aínda, en institucións privadas, participando do desenvolvemento da sociedade brasileira;
- Formar actores de teatro que atuem en manifestacións cénicas de maneira creativa, responsable e ética e que tenham subsídios para producir seus espetáculos, procurando unha maior inserción e intervención no mercado de traballo;
- Valorizar a formación pedagóxica xeral e específica do profesor de teatro, por medio de unha equilibrada relación entre fundamentación teórica e experiencia práctica, que leve en conta primordialmente o carácter pedagóxico implícito ao propio teatro;
- Preparar investigadores para carreira docente con capacidade de relacionar a práctica con a teoría, a arte con a educación⁴.

Non sería razoable propoñer que esa sexa a única vía para afrontar a formación de formadores e animadores no eido da Educación Teatral, aínda que sexa a máis razoable desde a perspectiva de potenciar un coñecemento experto e un desempeño profesional óptimo. Pero en tanto a animación é un campo de prácticas profesionais non reguladas, o lóxico parece promover que todos aqueles ámbitos formativos vinculados co ámbito da acción e da intervención social e cultural ofrezan as ferramentas necesarias para afrontar e abranguer o maior número de actuacións, especialmente se falamos do medio escolar, onde as prácticas artísticas teñen tantas posibilidades, quer para promover un desenvolvemento integral que o currículo oficial esquece, quer para potenciar a idea dun ocio libre e autotélico (Leif, 1992; Cuenca Cabeza, 2004).

⁴ Para máis información, vid., <http://www.iarte.ufu.br/teatro>

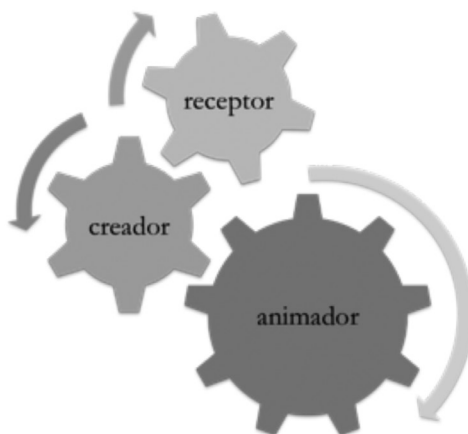


Figura 2. Suxeitos que se constrúen nunha Animación Teatral crítica. Elaboración propia.

Na adquisición das ferramentas necesarias para a acción e a intervención, as persoas adquieren igualmente as habilidades, capacidades e destrezas antes aludidas, de xeito que tamén desenvolven as súas propias competencias expresivas, creativas e comunicativas, e así na construción do suxeito creador e do suxeito receptor acaba por construírse o suxeito animador, como mostramos na figura 2. Coñecer os principios que fundamentan a expresión dramática e a expresión teatral e ter unha experiencia práctica nos seus procedementos básicos (xogo dramático, dramatización, improvisación, xogo de roles, ou creación colectiva), pode ser a mellor maneira de tomar conciencia do moito que se pode aprender para mellorar a nosa propia acción, e do moito que, en consecuencia, se pode trasladar aos demais. O “xogo da caixiña” pode explicarse, pero ninguén saberá do seu verdadeiro alcance psico-socio-educativo mentres non teña xogado á caixiña unha, e outra, e outra, e outra vez, en diferentes espazos e tempos e con usuarios diversos, en todas as súas variantes.

5. Conclusión

Máis cedo ou máis tarde, as persoas que exercen no campo da Educación Social van atoparse co teatro e coa necesidade de activar algún tipo de intervención desde a praxe teatral, como mostran as experiencias referidas no inicio deste traballo, ou como explican Landy e Montgomery (2012). Seguramente non teñan que intervir de forma directa, pero probablemente teñan que idear actividades e programas para acadar determinados obxectivos ou potenciar liñas de participación, ou simplemente para valorar a

idoneidade dunha proposta que chega do exterior ao departamento no que traballan. Sentirán entón unha certa soidade ante un campo, o da Animación Teatral, que descoñecen, e unha certa impotencia ao carecer dalgúns ferramentas básicas coas que operar. Por iso en diferentes momentos falamos da importancia de ofrecer algún tipo de formación inicial en Animación Teatral ou en Pedagogía Teatral ao alumnado do grao en Educación Social, como tamén a deberían ter en Pedagogía Teatral os que cursan graos en Educación Infantil ou en Educación Primaria (Vieites, 1996), por razóns educativas fundamentais:

- Para promover e desenvolver de forma permanente o propio potencial expresivo, creativo e comunicativo como educadores e animadores (Sarason, 2002).
- Para tomar conciencia do potencial educativo da expresión dramática e da expresión teatral e coñecer e saber utilizar os seus procedementos en diferentes contextos.
- Para coñecer criterios básicos no deseño de actividades e programas de intervención.

Algunhas análises críticas do currículo (Gimeno Sacristán, 1989) sinalan que este é unha construción social cunha forte carga ideolóxica, a das elites que informan a súa orientación, pero tamén cabería dicir que ás veces esas elites son substituídas por outras elites que operan cunha lóxica especialmente perversa, pois establecen fortes contradicións entre o espírito e a letra das súas disposicións normativas e así aconteceu coa LOXSE, pois tentouse promover unha reforma educativa substantiva sen tocar os elementos centrais do currículo, as materias de estudo. Porque moitas veces o currículo non obedece ao perfil profesional que se quere promover, nin ás competencias e obxectivos terminais que as máis das veces se formulan cunha retórica transformadora que non se compadece coa letra do plan de estudos.

Da mesma maneira en que unha materia como Pedagogía Teatral permite que os titulados superiores en Arte Dramática teñan un coñecemento sequera básico do que implica ser un profesional da educación, a mesma materia permitiría que os graduados en Educación Social tomasen conciencia das posibilidades certas da praxe teatral como ferramenta de intervención psico-socio-educativa. No ano 2000 tiveron o privilexio de participar no XV Seminario Internacional de Pedagogía Social celebrado en Santiago de Compostela, e falar de praxe teatral ante un auditorio habitado por persoas de recoñecido prestixio no campo da Educación Social, e anos despois fun convidado a participar no IV Congreso Estatal del Educador/a

Social, tamén celebrado en Compostela. Naquelas dúas ocasións pechei a miña intervención como agora o vou facer aquí en Ourense en 2016, e ante un auditorio habitado por persoas vinculadas a ese mesmo campo:

*Abram as portas das súas Facultades á Pedagogía Teatral.
A historia, non o dubiden, saberá facer xustiza á súa decisión.*

Referencias bibliográficas:

Aimo, M. E. (2016). Il Playback Theatre: l'arte di essere se stessi. Uno strumento per l'empowerment ed il cambiamento autentico di individui e comunità. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), pp. 33-41.

Ballesteros, P. e López Velasco, J. P. (2014). Child Soldier: ejemplo de cómo llevar las técnicas del teatro contemporáneo al aula de secundaria. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 26, pp. 57-79.

Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*, 24 (2), pp. 25-57.

Barker. C. (1977). *Theatre Games*. London: Methuen.

Beltrán Villalva, M. (2010). La metáfora teatral en la interacción social. *Revista Internacional de Sociología*, 68 (1), pp. 19-36.

Boal, A. (1978). *Duzentos e tal exercicios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do teatro*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural.

Boehm, A. e Boehm, E. (2003). Community Theatre as a Means of Empowerment in Social Work. *Journal of Social Work*, 3 (3), pp. 283-300.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.

Brook, P. (2012). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.

Burke, K. (1945) *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.

Caride Gómez, J. A. (1997). Acción e intervención comunitarias. En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 222-247.

Caride Gómez, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, pp. 73-88.

Caride Gómez, J. A.; Martíns, J. e Vieites M. F. (coords.) (2000). *Animación Teatral: teoría e práctica*. Porto: Campo das Letras.

Caride Gómez, J. A. e Vieites, M. F. (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.

Cisneros Britto, J. C. (2013). Análisis del proceso de extrañamiento de la realidad y el valor educativo de la práctica teatral. Estudio de caso. *Praxis sociológica*, 17, pp. 227-239.

Coburn-Staeger, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, Ont.: Althouse Press.

Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cutillas Sánchez, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tese defendida na Universitat de València, baixo a dirección de M. T. Torrecilla Jareño e P. Morote Magán. Disponible en DIALNET.

De Miguel, J. M. (2003). El ojo sociológico. *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, 101, pp. 49-88.

Eagleton, T. (1997). *Ideología*. Barcelona: Paidós.

Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.

Escarbajal de Haro, A. (coord.) (1997). *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.

Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en educación social. *Aula*, 9, pp. 179-200.

Gili, E. (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno. En VV. AA., *Encuentro teatro y educación*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 62-67.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giner, S. (2004). *Sociología*. Barcelona: Península.

Giroux, H. (1997). (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.

Habermas, J. (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hughes, J. e Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (1), pp. 57-72.

Klein, J. (2012). Rooting the Roots and Growth of the Dramatic Instinct. Inédito, disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/publications

Landy, R. J., e Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for change. Educacion, social action and therapy*. London: Palgrave Macmillan.

Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid: Narcea.

Levy, J. (2005). Reflections on How Theatre Educates. *The Journal of Aesthetic Education*, 39 (4), pp. 20-30.

Luckmann, Th. (1996). *Teoría de la acción humana*. Barcelona: Paidós.

Marin, Ch. (2014). Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education. *Youth Theatre Journal*, 28 (1), pp. 32-43.

Mantovani, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.

Martínez, L. M. (2013). Antropología y teatro: dramatizaciones en una etnografía con niños/as migrantes. *Nómadas*, 39, pp. 197-211.

Mattingly, D. (2001). Place, teenagers and representations: Lessons from a community theatre project. *Social & Cultural Geography*, 2 (4), pp. 445-459,

McKenna, J. (2014). Creating community theatre for social change. *Studies in Theatre and Performance*, 34 (1), pp. 84-89.

Merino, R. e De la Fuente, G. (coords.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.

Moccio, F. (1990). *El taller de las terapias expresivas*. México: Paidós.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir, Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.

Morris, G. (2002). Theatre in Education in Cape Schools: Reflections on South African Theatre Making practices. *South African Theatre Journal*, 16 (1), pp. 120-136.

Núñez, V. e Planas Massaneda, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 103-129.

Núñez Cubero, L. e Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, pp. 225-252.

Onieva, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tese doutoral defendida na Universidad de Málaga con dirección de C. González Álvarez. Disponible en DIALNET.

Orozco Peña, Z. (2012). El teatro como estrategia didáctica para mejorar la autorregulación de la conducta en niños con tdah. *Escenarios*, 10 (1), pp. 69-82.

Pantoja, L. (ed.) (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Passatore, F.; Destefanis, S.; Fontana, A. e De Lucis, F. (1984). *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Pérez Parejo, R. (2010). “Homo ludens” en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática. *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 13, pp. 55-68.

Perry, M. (2011). Theatre and Knowing: Considering the Pedagogical Spaces in Devised Theatre. *Youth Theatre Journal*, 25 (1), pp. 63-74.

Petrus, A. (ed.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Prentki, T. (2002). Social action through theatre. *Contemporary Theatre Review*, 12 (1-2), pp. 115-133.

Rocher, G. (1985). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

Rodríguez Aparicio, G. (2009). La educación en valores a través del teatro. *Hekademos: Revista de Educación Digital*, 2, pp. 57-79.

Sáez Carreras, J. e Molina, J. G. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sarason, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sinding, Ch.; Warren, R. e Paton, C. (2014). Social work and the arts: Images at the intersection. *Qualitative Social Work*, 13 (2), 187-202.

Somers, J. W. (2008). Interactive theatre: Drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1 (1), pp. 61-86.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.

Trilla, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Úcar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, 11, pp. 217-255.

Vieites, M. F. (1996). Sobre promesas y programas. Reflexiones en torno a la enseñanza teatral y su necesaria normalización. *ADE/Teatro*, 52-53, pp. 98-107.

Vieites, M. F. (ed.) (2000). *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiales*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Vieites, M. F. (2011). De la pedagogía teatral: disciplina académica, área de conocimiento y especialidad de estudios. *ADE teatro*, 136, pp. 144-159.

Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán*, 2. Disponible en: <http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/>

Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 71, pp. 493-508.

Vieites, M. F. (2014a). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la educación*, 26 (1), pp. 77-101.

Vieites, M. F. (2014b). La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. *Historia de la educación*, 33, pp. 325-350.

Vieites, M. F. (2015a). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30.

Vieites, M. F. (2015b). Arte Dramático y universidad pública. Hacia una integración necesaria. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 496-514.

Vieites, M. F. (2016). Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), pp. 21-31.

Yankah, V. (2011). Shuttle theatre as theatre for conflict resolution: the CILTAD/Agoro experience in Ghana. *South African Theatre Journal*, 25 (3), pp. 197-207.

EL ROL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMUNITARIOS COMO HERRAMIENTAS DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN MEDIÁTICA. EL CASO DE LA EMISORA CUAC FM EN A CORUÑA

Isabel Lema Blanco

Grupo de Investigación Persona-Ambiente

Universidade da Coruña

isabel.lema@udc.es

Resumen: Este artículo presenta una revisión sobre el papel de los medios comunitarios como herramientas de dinamización comunitaria e inclusión social. El artículo muestra parte de los resultados del estudio de investigación “Los jóvenes en el tercer sector de la comunicación en España” (Barranquero et al, 2016) en el que los autores han indagado- a través de técnicas cualitativas (grupo focal), cuantitativas (encuesta) y de archivado (revisión documental)- el grado y los tipos de participación de los diversos colectivos sociales (y especialmente los jóvenes) en los medios del tercer sector de la comunicación y los procesos de aprendizaje generados en el mismo. El artículo aborda en qué medida los medios comunitarios, definidos como instrumentos de democratización, capacitación social y aprendizaje social (Lema Blanco, 2015), favorecen la participación activa de la ciudadanía en el medio de comunicación, a través de procesos de dinamización cultural de las comunidades en las que estos medios se insertan. En segundo lugar, se analizan los procesos de formación mediática (Lema Blanco et al, 2016) desarrollan por dichos medios y que capacitan a la ciudadanía (jóvenes y adultos) para ser generadores de contenidos informativos, culturales o educativos así como para la adquisición de habilidades comunicativas (a través de la producción de un programa radiofónico) y competencias prácticas de edición y manejo de sistemas audiovisuales. Asimismo, algunos de estos medios comunitarios –principalmente emisoras radiofónicas- han destacado también en su rol de facilitadores de procesos de inclusión social de colectivos vulnerables, como personas que sufren una enfermedad mental, personas con discapacidad o presos en cárceles. Finalmente, el artículo muestra la experiencia de una emisora comunitaria local, (Cuac FM en A Coruña) como espacio facilitador de procesos de alfabetización mediática, empoderamiento e inclusión social a través de la colaboración permanente entre el medio, centros educativos formales, colectivos ciudadanos e instituciones benéfico-sociales.

1. Introducción al movimiento de los medios comunitarios. Misión, proyección y funciones desempeñadas

Los medios libres y comunitarios. Definición, misión y educación mediática

Las radios y televisiones libres y/o comunitarias son medios de comunicación privados, independientes, que tienen una finalidad social y educativa, y se caracterizan por ser gestionadas mayoritariamente por organizaciones sociales sin ánimo de lucro. Su fin principal es satisfacer las necesidades de comunicación de la ciudadanía y habilitar el ejercicio

del derecho a la información y libertad de expresión de los integrantes de sus comunidades, sean éstas territoriales, etnolingüísticas o de intereses (AMARC, 2010). Los medios comunitarios contribuyen al desarrollo social y cultural de sus comunidades de referencia, al constituirse en herramientas de democratización mediática que visibilizan y garantizan el derecho de acceso de aquellos colectivos sociales habitualmente excluidos de las fuentes de información y representación mediática (Couldry, 2010; Kaplún, 1983; Lema-Blanco & Meda González, 2016).

La Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) y la UNESCO han desempeñado un papel clave en la transferencia de conocimiento y sistematización de buenas prácticas en los medios comunitarios, estableciendo las bases para el desempeño de la práctica radiofónica a través de proyectos de educación mediática (Pavarala, 2013), especialmente en países en vías de desarrollo, donde las radios comunitarias se han convertido en las primeras (a veces únicas) fuentes de información y educación de las poblaciones locales (Fraser & Restrepo, 2001:71-74). En el ámbito europeo, el Consejo de Europa (2009) o el Parlamento Europeo (2008) han reconocido el rol de los medios comunitarios como herramientas de alfabetización mediática y empoderamiento comunitario (Lewis, 2008, Lewis & Jones, 2006). La alfabetización mediática -entendida como un aprendizaje en y con los medios de comunicación- proporciona a las personas las habilidades y destrezas para la recepción de información y que, en los medios libres y comunitarios, se produce a través del intercambio de saberes entre iguales -“peer-to-peer”- y metodologías experimentales -“learning-by-doing”- (Lema-Blanco, 2015). Trabajos recientes muestran como dichas emisoras comunitarias han contribuido a la cohesión social y al empoderamiento de la ciudadanía a través de procesos de aprendizaje de conocimientos y habilidades transferibles al contexto profesional de los participantes (Lewis, 2008; Lewis & Jones, 2006, Lema-Blanco, et al, 2016).

Los medios libres y comunitarios en España y su papel inclusivo

En España, existen más de 300 medios de comunicación libres, comunitarios o de titularidad ciudadana que cuentan con una extensa tradición desde la etapa de la transición, principalmente en comunidades como Madrid, Cataluña, Euskadi o Navarra y que se han extendido en los últimos treinta años al conjunto del territorio español. Entre dichos medios alternativos, destaca el papel desempeñado por un centenar de radios libres, comunitarias y educativas (así como una decena de televisiones ciudadanas), entre las que se incluye una treintena de radios universitarias (ARU, 2016) y un número incierto de emisoras escolares y culturales (**Villanueva et al, 2016**) o aquellas restringidas al ámbito hospitalario o peni-

tenciario (Contreras y Aguaded, 2012). En su actividad diaria, las emisoras comunitarias han abierto sus micrófonos a colectivos habitualmente excluidos o estereotipados por los medios de comunicación (Martínez y Amorín, 2015), como es el caso de jóvenes (Lema-Blanco, 2015), personas con enfermedad mental (García y Meda, 2012; Sande y Leal, 2015) o las personas presas en las cárceles, que facilitan la inclusión social de dichos colectivos, ayudando a derribar estereotipos, prejuicios y autoestigmas (Contreras et al, 2012, 2015). Otros autores han destacado la potencialidad emancipadora del medio, al favorecer “procesos de empoderamiento de las personas participantes, tanto a nivel individual como colectivo” (García y Meda, 2012:11-12).

Los medios libres y comunitarios en Galicia: el caso de CUAC FM

En Galicia existe actualmente un número reducido de medios que podríamos considerar pertenecientes al tercer sector de la comunicación. Bajo la terminología de radios libres y comunitarias – y agrupadas en la Red REGARLIC- se encuentran actualmente cinco emisoras locales: Rádio Filipim (Ferrol), Cuac Fm (A Coruña), Radio Roncudo (Costa da Morte), Radio Kalimera (Compostela) y Radio Piratona (Vigo). A ellas habría que añadir la lucense Radio Clavi (con inexistente actividad actualmente) y un limitado número de proyectos de radio a través de internet con carácter más o menos permanente como Radio Fedello (Ourense) o Agareso Radio (Pontevedra). La característica definitoria de dichos medios es el su fin no lucrativo, el intenso trabajo voluntario que desarrollan sus asociados y asociadas -ninguno cuenta con personal contratado- así como su inestabilidad jurídica, pues al ser emisoras asociativas no cuentan con una licencia comercial y se encuentran a la espera de que la administración autonómica convoque un concurso de licencias dirigido a dichos medios asociativos (Lema-Blanco & Meda, 2016). No obstante, dichas emisoras se han dado a conocer en su territorio por hacer protagonistas a las personas y colectivos de sus respectivas comarcas, haciendo difusión de sus realidades, con los mínimos intermediarios posibles (Pérez Pena, 2015). Las emisoras libres gallegas ponen especial atención a la información independiente, a la cultura local y a todo lo relacionado con las culturas minoritarias (Pérez Pena, 2015) y reivindican su rol educador capacitando – a través de procesos de formación y tutelaje- a la ciudadanía para ser actores cualificados en los procesos de comunicación social.

2. Objeto del estudio y metodologías empleadas

El presente artículo muestra parte de los resultados del estudio de investigación “los jóvenes en el tercer sector de la comunicación en España”

realizado por un grupo de catorce investigadores que abordaron a través de técnicas cualitativas (grupos focales), cuantitativas (encuesta) y de análisis documental, el grado de participación de los colectivos sociales en los medios del tercer sector de la comunicación y los procesos de aprendizaje generados dentro del mismo (Barranquero et al, 2016; Villanueva et al, 2016). En total se han identificado alrededor de 350 medios del tercer sector, de las que respondieron a la encuesta *online* un total de 94 medios (radios, televisiones, prensa escrita y online). Asimismo, con objeto de conocer las motivaciones, experiencias y aprendizajes percibidos por las personas asociadas, se condujeron cuatro grupos focales con un total de 28 personas de 18 a 35 años de todo el Estado (Lema-Blanco et al, 2016). Posteriormente, se realizó un análisis documental de la información y materiales impresos y audiovisuales (vídeos, programas de radio, podcasts, entrevistas) respecto de una selección de medios (entre los que se encuentra Cuac FM), con el fin de profundizar en aquellos proyectos radiofónicos producidos por personas pertenecientes en colectivos minoritarios o infrarrepresentados en los medios comunitarios, cuyo resultado se muestra en el presente artículo.

3. Resultados

3.1. La participación de la ciudadanía en el tercer sector de la comunicación

El estudio “Los jóvenes y el Tercer Sector de la Comunicación en España” muestra que los medios de comunicación alternativos, libres o comunitarios en España favorecen la participación activa de la ciudadanía en el medio de comunicación, al operar bajo el amparo de asociaciones con fines culturales o educativos sin ánimo de lucro, de carácter predominantemente local, que desempeñan tareas de dinamización de las comunidades en las que estos medios se insertan. Los resultados de la encuesta muestran que los medios comunitarios proporcionan espacios a la ciudadanía para que se expresen o muestren su opinión (ver figura 1), destacando la alta participación de colectivos vecinales, comunidades educativas (69,1%), movimientos sociales (76%), ONGs (64,8%), jóvenes (75%) y mujeres (70%). Dichos medios reconocen dar voz otros colectivos minoritarios como las personas con diversidad funcional o salud mental (55,3%) o la población reclusa (43%).

Respecto del tipo de participación de los diferentes sectores en el los medios comunitarios, la figura 2 muestra que los movimientos sociales, los jóvenes y adolescentes (y las comunidades educativas a las que pertenecen) así como las mujeres son los colectivos con mayor representatividad en dichos medios, al disponer de espacios propios en los que comunicar con el menor nivel de intermediación, así como por su participación en la gestión y toma de decisiones del propio medio de comunicación.

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

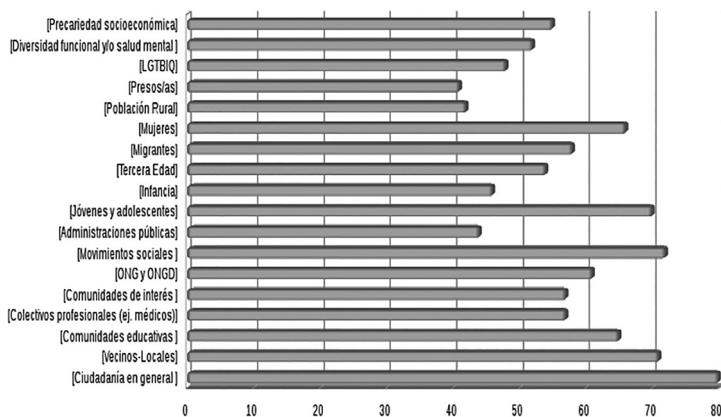


Figura 1. Organizaciones y/o colectivos que disponen de espacios, participan en la gestión o actúan como fuente informativa

Fuente: elaboración propia.

No obstante, el estudio evidencia la reducida participación que los colectivos en el tercer sector tienen en el día a día de estos medios. Dicha situación debería ser mejorada en el futuro, abandonando su rol como fuente informativa hacia un papel más activo como productor de contenidos mediáticos o como propietarios/as de dichos medios. ONGs, movimientos sociales (y otros colectivos mediáticamente infrarrepresentados) aspiran a hacer llegar a la ciudadanía sus propuestas transformadoras, objetivo que alcanzarían con mayor facilidad si dispusiesen de los conocimientos, habilidades y recursos necesarios para transmitir eficazmente su mensaje.

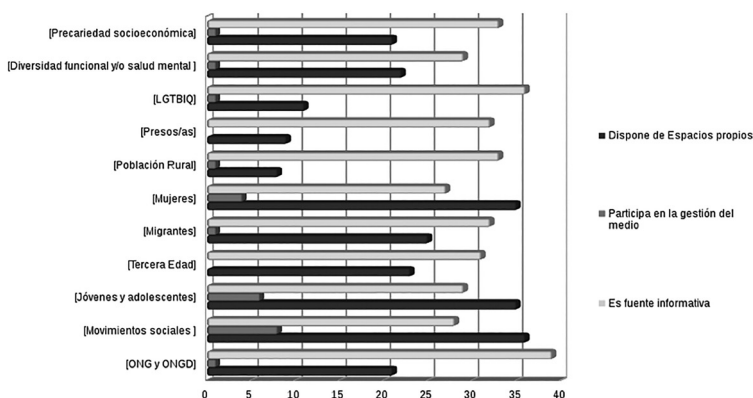


Figura 2. Tipos de participación de los diferentes sectores en los medios de comunicación

Fuente: elaboración propia.

3.2. Procesos de aprendizaje en el tercer sector de la comunicación

En tercer lugar, el estudio muestra el papel que desempeña el tercer sector de la comunicación -principalmente las emisoras libres y comunitarias- como instrumentos de alfabetización en distintos órdenes (comunicacionales, de trabajo en equipo, de ciudadanía y valores, etc.). Así, con el objetivo de favorecer el ejercicio del derecho de acceso a la comunicación mediatizada (Cheval, 2014), las radios comunitarias han venido desarrollando en la última década, de manera intuitiva, planes formativos que transmiten – con cierta sistematización- un conjunto de conocimientos teóricos (ej. Principios y valores de la comunicación social, producción de contenidos radiofónicos, técnicas de locución, etc.) e instrumentales (ej. Manejo del equipamiento audiovisual, software de edición, competencias TIC, etc.). Cabe señalar que en su mayoría, son procesos de aprendizaje “peer-to-peer”, entre compañeros/as, donde las personas experimentadas transmiten a los recién llegados los conocimientos arriba señalados. La inexistencia de un plan formativo específico se suple, habitualmente, por actividades de acompañamiento y tutelaje a los nuevos socios/as.

En relación con los tipos de aprendizaje, la participación en un medio comunitario favorece, junto con la adquisición de conocimientos teórico-prácticos ya mencionados, Los entrevistados calificaron los medios comunitarios como valiosas herramientas para el desarrollo de competencias personales que son trasladables al ámbito profesional (fuera del medio), como las habilidades comunicativas, tecnológicas, de marketing social, de trabajo en equipo, gestión de grupos y proyectos o búsqueda de recursos económicos. Los jóvenes perciben que, a través de su implicación en un proyecto de carácter social, se produce también un cambio de valores y actitudes, evolucionando desde la percepción individual hacia la creación de conocimiento colectivo y nuevas prácticas de comunicación social. Finalmente, el estudio refleja una creciente colaboración entre el tercer sector y diversas entidades públicas (usualmente institutos y universidades), para la realización de prácticas y otras actividades educativas. No obstante, únicamente el 5% de los medios encuestados ha establecido convenios formales con otras instituciones como ONG, asociaciones ciudadanas o administraciones públicas.

3.3. Los medios comunitarios como herramientas de inclusión social y educación. El caso de la emisora CUAC FM en A Coruña

En este capítulo analizaremos el modo en que una emisora comunitaria de ámbito local -Cuac FM (A Coruña)- facilita procesos de educación mediática, empoderamiento e inclusión social. Se ha seguido una metodología cualitativa empleando técnicas de observación participante

(participando en actividades educativas impulsadas por CUAC, visitas a la emisora durante la emisión de los programas, etc.) y de análisis documental de los productos audiovisuales (programas de radio, entrevistas, conferencias) y escritos (redes sociales, entrevistas) disponibles sobre tres proyectos radiofónicos concretos: “A Fume de Carozo”, “Radio Prometea” y “Radioactiva”.

4. CUAC FM, la radio comunitaria de A Coruña

Cuac FM (emisora fundada en A Coruña en 2006 y gestionada por la asociación cultural “Colectivo de Universitarios Activos”) se ha caracterizado en los últimos años por ser altavoz de numerosos colectivos y movimientos ciudadanos, aportando un grado de pluralidad y versatilidad radiofónica a la homogénea programación de la comarca así como promover la defensa de los derechos humanos, la igualdad y no discriminación y la justicia social (fuente: Web de Cuac FM). Así, la emisora coruñesa emite los boletines informativos de la ONG *Amnistía Internacional*, el boletín de educación ambiental de la organización ecologista *Adega* o el contrainformativo internacional *Mas Voces*. La emisora afirma mantener un contacto directo con el tejido asociativo de la ciudad, contando en su programación con espacios producidos por diversos colectivos sociales como la *Asociación Cultural Alexandre Bóveda*, el colectivo *Proxecto Cárcere*, la institución benéfico social *Padre Rubinos*, la asociación *Radio Prometea*, el *Comité Antisida de Coruña*, el colectivo LGTB *ALAS* o la red *Feminismos Coruña* (Cuac FM, 2016).

A Fume de Carozo

El programa radiofónico “*A Fume de Carozo*” nace como un proyecto de educomunicación impulsado por el equipo de normalización lingüística del centro concertado de Educación Primaria y Secundaria “Colegio Calasanz” (PP. Escolapios) de A Coruña. Tal y como explica uno de los profesores coordinadores de la actividad, el proyecto surge de manera experimental en el mes de mayo de 2009, y tras la buena acogida por parte del profesorado y el alumnado, se ha consolidado como una actividad semanal a través de la colaboración entre el centro y la emisora CUAC FM:

“*A Fume De Carozo* es un programa que trabaja en el ámbito de la normalización lingüística y fomenta la oralidad de la lengua gallega. Ya está bien de hacer murales y dibujos, hay que hablar en gallego y punto. Alrededor de 2007, ya habíamos oído hablar muchas veces de institutos y colegios que tenían su propia emisora de radio. Veíamos ese proxecto con cariño pero pensábamos que era un poco complicado. En esa época fui entrevistado en Cuac FM y

pensé que ese era el espacio que estábamos buscando. Comenzamos el 5 de mayo de 2009. Decidimos estar un mes de prueba. El mes de las Letras Galegas, para ver como funcionaba. Obviamente el éxito de esos cuatro programas fue total. La gente se peleaba para ir al programa, porque era una iniciativa innovadora. Nunca habíamos visto nada igual” (Roberto Catoira, 2016).

Desde octubre de 2009 y hasta la actualidad, *A Fume de Carozo* se emite semanalmente (durante el curso académico), en directo en CUAC FM, todos los martes a las 17:00 horas. Asimismo, el equipo coordinador ha abierto su espacio a otros centros educativos que quieran impulsar una actividad de educomunicación en lengua gallega, estableciendo sinergias con centros públicos y concertados :

“A parte de la gente de nuestro colegio, que protagonizamos la mayor parte de los programas, también vienen otros colegios privados y concertados como el nuestro así como institutos públicos. Debe ser un de los pocos sitios donde los colegios concertados y los institutos públicos comparten espacios y actividades sin ningún tipo de problema. Normalmente vienen colegios de la comarca y también se está haciendo habitual un instituto de Coristanco. En alguna ocasión ha venido un instituto de Vilagarcía a hacer o programa na radio. Movemos multitudes” (fuente: Roberto Catoira. Presentación del proyecto AFDC en la Escuela de Verano de Cuac FM, celebrada en A Coruña en julio de 2016. Observación Participante).

A lo largo de la temporada, más de un centenar de niños/as y jóvenes producen, como una actividad educativa promovida por su profesor/a, un guión para un programa de 55 minutos de duración, en el que profesorado y alumnado representan distintos roles (presentadores, locutores), preparan entrevistas, reportajes, y seleccionan la huella sonora del programa. La investigadora ha podido observar en numerosas ocasiones la satisfacción y felicidad que los y las niñas y adolescentes experimentan durante su visita a la emisora y, en especial, una vez han terminado la emisión de programa:

“La verdad es que ir a la radio es una experiencia muy divertida y sobre todo es una oportunidad para ir a la radio, transmitir un programa... Normalmente escuchas la radio desde tu casa y te preguntas como será esto, porque tienes la imagen de los 40 principales, que pulsas el botón y suena la canción. Pero luego llegas allí (a la emisora) y ves a Roberto con una mesa enorme tocando mil botones, y te das cuenta que no es tan fácil. Desenvolvemos determinados temas que trabajamos antes en el colegio, nosotros no tenemos tanta imaginación para llenar una hora de programa. Es muy divertido. In-

cluso es una oportunidad para pensar en tu futuro, porque si esto te gusta, podría estudiar periodismo en un futuro, o carreras relacionadas... es difícil que no te guste” (Fuente: Daniel, alumno del Colegio Escolapios. Intervención en la Escuela de Verano de Cuac FM, 2016. Observación Participante).

El equipo dinamizador de *A Fume de Carozo* destaca la potencialidad de la radio para desarrollar competencias comunicativas. Así mismo, el reto que plantea la producción de un programa de radio estimula la creatividad y curiosidad del alumnado, desarrolla habilidades de trabajo en equipo y aumenta su motivación a través del empleo de metodologías activas (experimentación, aprendizaje por la práctica, actividades fuera del aula). El profesorado destaca, asimismo, que este tipo de proyectos de educomunicación son también accesibles y atractivos para el alumnado con necesidades especiales:

“Llevamos casi 200 programas y llegaron a hacer programa alumnos de 7 años, chavales con capacidades intelectuales, de Aspronaga, y alumnos de nuestro centro y de otros con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, recuerdo un caso de una alumna que viene a nuestro centro, cuya voz prácticamente desconocíamos los profesores, y fue ponerse delante del micro y comenzar a hablar que alucinamos, incluidos los profesores. La radio consiguió algo que durante años no había conseguido nadie en el colegio. Estábamos asombrados” (Fuente: Roberto Catoira, intervención en la Escuela de Verano de Cuac FM, 2016. Observación Participante).

Radio Prometea

Radio Prometea es un programa de radio realizado de manera autónoma por personas diagnosticadas con una discapacidad psicológica. Los responsables del programa – socios de la Asociación Radio Prometea- plantean una aproximación crítica al mundo de la enfermedad mental, que todavía sigue siendo tabú en los medios convencionales, ofreciendo una visión humana e inclusiva de los enfermos, mostrando en primera persona – sin tutelas- sus impresiones, opiniones y trasladando a la sociedad problemáticas relacionadas con la invisibilidad y el prejuicio social. En palabras de una de las pioneras del programa:

“Lo más interesante respecto a Prometea como asociación es que es una asociación cuya actividad principal es el programa de radio, no tenemos tampoco tiempo para hacer muchas cosas más. Pero la peculiaridad más importante es que está gestionado exclusivamente por nosotros. Es decir, no hay tutela profesional. Nosotros no tene-

mos la figura de una psicóloga de apoyo, una psiquiatra, o educadora u orientadora social. Nace para nosotros, y para la sociedad por supuesto, pero es la única asociación con estas características en toda Galicia, que sepamos” (fuente: Tomé, 2014).

Uno de los objetivos del programa es contrarrestar el estigma social respecto de su colectivo, aportando información dirigido principalmente a sus iguales, pero también aprovechan el medio radiofónico para denunciar “la esquematización del colectivo que se realiza desde las instituciones públicas, como la propuesta de reforma del código penal 2014, criminalizando y discriminando a las personas diagnosticadas con una enfermedad psiquiátrica” (fuente: entrevista a Paula Tomé en el programa “Los sonidos de mi barrio” Madrid, 2015). Por ello, la actividad radiofónica se complementa con una activa presencia en Internet (Blog, Facebook, Twitter) y participando dentro de la Red Internacional de Escuchadores de Voces, Intervoice y del movimiento Hearing Voices.

Radio Prometea está conformada por personas con diferentes enfermedades y estadios, que dicen encontrar en el programa un espacio de apoyo mutuo, entre iguales, donde los integrantes comparten amistad y encuentran espacios informales donde compartir inquietudes y problemas que no son fáciles de contar en un contexto de personas no diagnosticadas. Sus impulsores son, no obstante, reticentes a considerarlo una iniciativa con fines terapéuticos:

“Personalmente no me gusta esa palabra porque parece que todo lo que hacemos es terapéutico. Si lees un libro ¿lo haces porque es terapéutico o lo lees igual que tu amigo no diagnosticado? ¿porqué para él no es terapéutico y para mi si lo es? Quien dice leer un libro, dice dar un paseo o ir a nadar, la palabra terapéutico la usamos con muchas reservas” (fuente: Tomé, 2015).

Los protagonistas del programa reconocen que su participación en Cuac FM ha servido para aumentar la autoestima y la ruptura de estereotipos sobre este colectivo, tal y como explica una de sus pioneras:

“Es una experiencia muy enriquecedora, estamos aprendiendo muchísimo del periodismo, y lo que nos queda por aprender... y de las posibilidades de difundir, debatir, ayudar a nivel personal a las personas que participan en el programa, crearles horizontes nuevos el compromiso que implica preparar todas las semanas, asumir responsabilidades que en nuestro colectivo en concreto es bastante importante. Porque igual piensan: no valemos, no podemos hacer nada. Todo una serie de ideas preconcebidas que se tienen que en el momento que te ves dentro de algo así que estás aportando todas las

semanas y ves que te encanta y que puedes hacer más pues es un bien en sí mismo, para nosotros con personas diagnosticadas como para cualquier persona que no lo esté, una experiencia muy gratificante” (fuente: Tomé, 2014).

Radioactiva

Radioactiva es un programa de radio que realizan voluntarios y usuarios del Albergue de Transeúntes de A Coruña con el apoyo de los educadores sociales de la Fundación Padre Rubinos (A Coruña). A diferencia de la experiencia anterior (*Radio Prometea*), en *Radioactiva* el papel de la educadora social es significativo, pues asume la coordinación de diferentes tareas de producción y locución, impulsando el taller de radio que se realiza previamente en el centro asistencial. Clara de Vega, educadora social de Padre Rubinos explica como el programa se ha inspirado en experiencias de éxito como *Radio Colifata*:

“Empezamos en febrero del año pasado, llevamos un año con las emisiones, con un total de 13 programas. La idea surgió en un vídeo-fórum que realizó mi compañero Álex Riera. Vieron el documental de *Radio Colifata*, una radio que se lleva a cabo en un centro de salud mental en Argentina, iniciativa que tuvo mucho éxito y que llegó a ser muy popular. En el debate posterior, se propuso la idea de hacer una radio en el Refugio, y pensamos... ¿Por qué no? Y gracias a la emisora comunitaria Cuac FM, esa idea se pudo convertir en un hecho” (De Vega, 2016).

Lograr la implicación y participación de los usuarios del refugio es el objetivo de un proyecto radiofónico que cuenta con dos años de trayectoria. Para ello, tanto educadores como voluntarios han precisado de un proceso de aprendizaje de ciertas técnicas radiofónicas y periodísticas (elaboración de un guión, producción de una entrevista, locución del programa, etc) que les ha proporcionado la emisora y que han desarrollado colectivamente a medida que han ganado experiencia y confianza. Los educadores sociales coordinan el trabajo pero a medida que el proyecto avanza en el tiempo, el grupo se estabiliza y los participantes van asumiendo más protagonismo. La satisfacción es un elemento clave en la motivación de los integrantes, que les hace repetir la experiencia, vinculándoles con el proyecto:

“Realizar un programa de radio y su emisión en directo es un reto que conlleva mucha responsabilidad y esfuerzo. Son muchas las personas que, al principio, cuando se lo planteas dicen:¿ Cómo voy a ser yo capaz de hacer un programa de radio? Pero después, al ver los resultados, esas mismas personas son las que quieren repetir, se sienten satisfechas de su trabajo (...) dado que no somos profesionales del ámbito, al principio hubo bastantes

“fallos técnicos”; voces fuera de tiempo, risas incontrolables, cambios bruscos de música... Pero en general, hay muy buenos resultados. Las personas que participan, asisten muy motivadas a las emisiones, dan lo mejor de ellas y siempre salen con una sonrisa en la cara” (De Vega, 2016).

El proyecto sirve para romper prejuicios sobre las personas indigentes, así como ser altavoz de personas que habitualmente están silenciadas en los medios de comunicación, que no son interlocutores de las instituciones:

“*Radioactiva* es un proyecto que supone un estímulo y motivación muy grande para las personas que cada semana participan en él. A su vez, con el programa, se pretende romper prejuicios sobre las personas sin hogar, que tan presentes están en nuestro día a día, participando en la sociedad con diversas opiniones y abordando temas que nos afectan a todas las personas por igual. Es un medio que sirve de altavoz para personas que, en muchas ocasiones, se vieron silenciadas o no escuchadas” (De Vega, 2016).

La radio es estímulo pero también un espacio de empoderamiento, en el que se intenta mostrar las capacidades del colectivo, del grupo, sin transformarse en un programa sentimentalista o sensacionalista. De hecho, los integrantes del programa denuncian el tratamiento frívolo o morboso que los medios de comunicación de masas hacen de las personas sin techo, “criminalizando y aportando una visión sesgada del colectivo” (cita: Edel, participación en las VII jornadas de personas sin techo, Radioactiva, 2016). El equipo de educadores sociales identifica los fines terapéuticos del programa, que ayuda a mejorar la autoestima de los usuarios, aportándoles seguridad y estabilidad. Dicha opinión es compartida por algunos de los usuarios: “La radio supuso romper las cadenas que había en mi porque yo era muy tímido; fue un trampolín para perder la timidez. La primera vez que me propusieron el reto “no hubo miedo, hubo pánico, me animé porque no tenía nada que perder” (Juanjo Lavado, entrevista en el Ideal Gallego, 2016).

4. Conclusiones.

Este artículo trata de contribuir al conocimiento de experiencias de educomunicación que se desarrollan en espacios no formales -abiertos a jóvenes y adultos- y que tal y como han constatado estudios previos, se han convertido en herramientas de cohesión social (Lewis, 2008), espacios de diálogo e integración comunitaria (Martínez, Mayugo y Tamarit, 2012), integración de personas en riesgo de exclusión (Contreras et al, 2014, 2015; Correa, 2005) o herramientas de visibilización y empoderamiento de colectivos infrarrepresentados en los medios convencionales (Lema-Blanco, 2015; García y Meda, 2012; Contreras, 2014). Los resultados del estudio

“Los jóvenes en el Tercer Sector de la Comunicación en España”, muestran un alto grado de participación -especialmente en las emisoras radiofónicas- de los sectores y colectivos anteriormente mencionados, que se constituyen una fuente informativa habitual en dichos medios. Asimismo, Los medios del Tercer Sector se consolidan como espacios democráticos que garantizan el derecho de acceso de cualquier persona o colectivo. Muestra de son los procesos de formación y capacitación mediática que desarrollan radios y televisiones comunitarias, y que facilita la adquisición de conocimientos, técnicas y habilidades comunicacionales de personas y colectivos sin relación previa con el sector.

Dichos procesos de aprendizaje cobran especial relevancia cuando se dirigen a la capacitación de aquellos colectivos mediática y socialmente estigmatizados o personas en riesgo de exclusión social, como muestran dos de los proyectos analizados en este artículo: *Radio Prometea* -realizado de manera autónoma por personas diagnosticadas con una discapacidad psicológica- y *Radioactiva* -realizado por los educadores sociales, voluntarios y usuarios del Albergue de Transeúntes-, ambos de la emisora comunitaria de A Coruña (Cuac FM). Asimismo, el proyecto educativo *A Fume de Carozo*, impulsado por el profesorado y alumnado de un centro educativo de A Coruña, muestra el efecto motivador de la radio en los y las estudiantes, favoreciendo la adquisición de habilidades comunicativas, competencias lingüísticas o la creatividad del alumnado.

Este artículo analiza algunas de las potencialidades de los medios del Tercer Sector de la Comunicación como herramientas de educación social a disposición de la comunidad educativa, de los movimientos sociales e instituciones que tienen entre sus fines la capacitación o inclusión de personas y colectivos en riesgo de exclusión. Los medios comunitarios constituyen asimismo, espacios de convivialidad con capacidad transformadora, que ponen a disposición de la ciudadanía herramientas liberadoras (Kaplún, 1983) que favorecen la libertad, la autonomía, la creatividad y experimentación y la construcción colectiva de nuevos conocimientos e identidades sociales.

5. Referencias

AMARC (2010). Principios para garantizar la diversidad y el pluralismo en la radiodifusión y los servicios de comunicación audiovisual. Buenos Aires: Fundación Ford. URL: http://www.amarc.org/documents/40_Principios_diversidad_pluralismo.pdf

ARU (2016). Asociación de Radios Universitarias de España. Página Web: <http://www.asociacionderadiosuniversitarias.es/conocenos/>

Barranquero, A. (coord.) (2016). La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. Disponible en: <https://jovenesytercersector.com/publicacion-de-resultados/>

Consejo de Europa (2009). Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1409919>

Contreras-Pulido, P., Martín-Pena, D. y Aguaded, I. (2015). Derribando el autoestigma: medios de comunicación en prisiones como aliados de la inclusión social. Cuadernos.info, (36), 15-26. doi: 10.7764/cdi.36.708

Contreras-Pulido, P., Mairena, M. G., & Gómez, J. I. A. (2014). Programar una radio social en la universidad: el Propósito Penélope de UniRadio. Edmetic, 3(1), 112-130.

Contreras Pulido, P., & Aguaded Gómez, J. I. (2012). La voz de los presos en la radio: de objeto del discurso a constructores del mismo. Revista Comunicación, 10, Vol.1, año 2012, 1065-1075.

Correa Urquiza, M. (2005). Radio Nikosia. La voz y la cura en la locura. Lateral, 12(124), 30-31.

Couldry, N. (2010). Why voice matters: Culture and politics after neo-liberalism. Sage publications.

Cuac FM (2016). Memoria de Xestión 2014-2015. Disponible en Disponible en: <https://cuacfm.org/publicacions>

De Vega, C. (2016). Radioactiva, radio que fomenta la integración. Entrevista publicada en la página Web de la Institución Benéfico Social Padre Rubinos. Disponible en:

www.padrerubinos.org/leerNoticia.php?newId=158&returnUrl=index.php%3F#sthash.nwsMDgz7.dpuf

El Ideal Gallego (2016). Cuando la radio da voz a los que no la tienen. Reportaje publicado el 13-06-2016. Disponible en: <http://www.idealgallego.com/articulo%2Fcoruna%2Fcuando-radio-da-voz-no-tienen%2F20160612220146288946.html>

García García, J. & Meda González, M. (2012). ¡Qué locura de radio! Salud mental y radios comunitarias en España. En: Marcelo Martínez, Carmen Mayugo y Ana Tamarit (coord.), *Comunidad y Comunicación: Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Madrid: Edit. Fragua.

Fraser, C. & Restrepo Estrada, S. (2001). Community radio handbook.

Paris: UNESCO. URL <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/community-radio-handbook>

Kaplún, M. (1983). La comunicación popular ¿alternativa válida?. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 7, 40-43.

Lema-Blanco, I., Rodríguez-Gómez, E. & Barranquero-Carretero, A. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambio social [Youth and the Third Sector Media in Spain: Communication and Social Change Training]. *Comunicar*, 48, 91-99. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-09>

Lema Blanco, I. & Meda González, M. (2016). Linguistic diversity and Communication rights: the role of community media in the promotion of regional or minority languages in Europe. *Radio, Sound & Society Journal*, 1(1), 26-41. <http://ecrea-radioresearch.eu/rss-journal/index.php/rssj>

Lema-Blanco, I. (2015). Los medios de comunicación comunitarios como espacios de educación no formal para los/las jóvenes. Motivaciones, formas de participación y tipos de aprendizaje generados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(14), 14-28. Doi: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.315>

Lewis, P. M., & Jones, S. (2006). From the margins to the cutting edge: Community media and empowerment. Hampton Pr.

Lewis, P. M. (2008). Promoting social cohesion. The role of community media. Report prepared for the Council of Europe's Group of Specialists on Media Diversity. URL: [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/media/Doc/H-Inf\(2008\)013_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/media/Doc/H-Inf(2008)013_en.pdf)

Los sonidos de mi barrio (2015). Entrevista a Paula Tomé. Disponible en: <http://lossonidosdemibarrío.blogspot.com.es/2014/02/estudiantes-de-psicologia-con-ganas-de.html>

Martínez, M. & Amorín, O. (2016). Análise do encontro con representantes de medios comunitarios. En: Marcelo Martínez (coord.) *Caderno I do Proxecto CIDEC*, pp.26-30. Santiago de Compostela: USC. Disponible en: <https://cidadaniaecomunicacion.wordpress.com/>

Martínez Hermida, M., Mayugo, C. y Tamarit, Ana (coord.)(2012). *Comunidad y Comunicación: Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina*. Editorial Fragua: Madrid.

Parlamento Europeo (2008). European Parliament resolution of 25 September 2008 on Community Media in Europe (2008/2011(INI)) URL:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0075:0079:en:PDF>

Pavarala, V., Raghunath, P., Malik, K. K., Belavadi, V., & Deshbandhu, A. (2013). Community Radio Continuous Improvement Toolkit. Disponible en: CR_CIToolkit_CEMCA.pdf (1.568Mb)

Pérez Pena, M. (2015). Radios Comunitarias: Subir o volume. Praza Pública, 25-09-2015. Disponible en: <http://praza.gal/movimentos-sociais/10227/radios-comunitarias-subir-o-volume/>

Radioactiva (2016). Participación en las VII jornadas “las personas sin techo” organizadas por la Universidade da Coruña. Audio disponible en: <https://cuacfm.org/novas/2016/05/radioactiva-de-cuac-fm-participou-nas-vii-xornadas-as-persoas-sen-teito/>

Sande, M. F., & Leal, C. M. L. (2015). La radio como instrumento de rehabilitación y recuperación en trastorno mental severo y crónico: experiencias en la Comunidad de Madrid. CECS-Publicações/eBooks, 99-110.

Tomé, P. (2014). Entrevista publicada en el blog “Común e Persoal”. Fac. Ccs. Comunicación. Universidade de Santiago de Compostela. URL: <https://comunepersoal.wordpress.com/2015/04/10/los-tiempos-son-totalmente-diferentes-a-los-de-la-radio-comercial/>

Tormenta de Verano (2015). Entrevista a Paula Tomé. Disponible en: <https://archive.org/details/TormentaDeVerano-RadioPrometea>

Villanueva, S., Barranquero, A. & Ramos, J. (2016) Los medios comunitarios, libres y ciudadanos en el Estado español. *Territorios, tecnologías y valores. Cultura, Lenguaje y Representación*, 15: 99-118.

LA TRATA DE MUJERES CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA ESCUELA

Rosana Martínez Román

rosana.mr@uvigo.es

Yolanda Rodríguez Castro

yrcastro@uvigo.es

Resumen: La Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual es un delito transnacional y una grave violación de los derechos humanos y una de las formas más crueles de violencia de género hacia las mujeres. El objetivo principal de esta investigación es profundizar en el fenómeno de Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual y conocer y visibilizar la experiencia profesional con las víctimas de este delito. Esto se ha conseguido a través de las entrevistas semi-estructurales que se le han realizado al equipo técnico de un Centro de Atención de víctimas de Ourense que trabaja con este colectivo. Los resultados obtenidos nos evidencian la situación real de Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual, así como la atención por parte del equipo técnico y los obstáculos que se encuentran. También se ha evidenciado como son otras profesionales las que llevan a cabo competencias y funciones propias del/a Educador/a Social, dado que en la actualidad no forma parte de su equipo de trabajo. Por lo tanto, es importante concienciar por un lado a la sociedad y a las direcciones de los Centros de Acogida a víctimas de la importancia de contar con profesionales dotados y formados para la atención de este colectivo vulnerable como es el/a Educador/a Social. Y por otro lado, concienciar de la importancia de los/as Educadores/as en los centros educativos, con el fin de ser el punto de conexión entre las víctimas menores de Trata con los centros educativos.

Palabras Clave: trata, explotación sexual, violencia, mujer, niña, Educación Social.

Introducción

La Trata de Seres Humanos es una violación de los derechos humanos, de la dignidad y de la libertad de la persona, constituyendo además una forma de delincuencia grave la cual le genera a las organizaciones delictivas importantes beneficios económicos. La Trata de Seres Humanos afecta en su gran mayoría a mujeres y niñas y éstas suelen ser sometidas a la Trata con Fines de Explotación Sexual que es la finalidad de la Trata de Personas con mayor magnitud en nuestro país. En pleno siglo XXI la Trata de Seres Humanos es la tercera fuente ilegal de ingresos y se concibe como la nueva versión de esclavitud (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

La Trata de Seres Humanos se definió por primera vez en el Protocolo de Palermo (2000a) para prevenir, reprimir y sancionar la Trata de Personas, especialmente mujeres y niños/as de la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional, conceptualizando la Trata de Personas como:

La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos. (Art.3, p.2)

La trata de seres humanos con fines de explotación sexual se va a entender como violencia hacia la mujer, cualquier acto referido a la violencia física, sexual o psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, incluida la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada (Martínez & Corral, 2011).

En cuanto a las causas que hacen posible el fenómeno de la Trata de Personas con Fin de Explotación Sexual son según Meneses, Uroz, Rúa, Gortazar y Castaño (2015): la creciente desigualdad entre países, la pobreza y su feminización, la discriminación hacia las mujeres, el desempleo, la división sexual del trabajo, la falta de educación y la imposibilidad de acceder a los recursos con la misma igualdad que el resto de la población. Así, las redes de captación utilizan todas estas carencias empleando procedimientos engañosos como ofreciéndoles una oportunidad de migrar a Europa para que puedan optar a un trabajo hostelero o de servicio doméstico, pero en su gran mayoría desconocen que van a ser captadas para ser explotadas sexualmente.

Todo esto provoca que las consecuencias de la Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual sobre las mujeres sea un impacto devastador. En muchas ocasiones sufren graves riesgos que atentan contra su integridad física y su vida, como pueden ser traumas físicos y psicológicos (Martínez & Corral, 2011).

Y según Giménez (2011) en relación a las consecuencias físicas y psicológicas destaca que sufren problemas físicos como: lesiones, rotura de huesos, quemaduras, trastornos alimenticios, insomnio, etc. Además sufren problemas relacionados con la salud sexual, como: violaciones y abusos sexuales, prácticas sexuales traumáticas, abortos, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, entre otras. Así, son muchas las mujeres que para sobrellevar la situación consumen medicamentos, drogas y alcohol como forma de sometimiento.

El fenómeno de la Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual carece de un sistema fiable en cuanto a la obtención de datos lo que provoca

la imposibilidad de establecer una estimación exacta de la dimensión de este delito bien sea a nivel nacional como mundial (Federación de Mujeres Progresistas, 2008).

Según Naciones Unidas, en su Informe Mundial sobre la Trata de Personas (2014) recoge que más de 40.000 víctimas de Trata de Seres Humanos identificadas en 2010 y 2012 son mujeres y niñas. Siendo el 53% la Trata con Fines de Explotación Sexual la más acentuada. Cabe resaltar que el 70% de las víctimas detectadas son mujeres y niñas produciéndose un descenso de las víctimas adultas y un ascenso en las víctimas menores de edad (Ministerio de Sanidad, servicios sociales e igualdad, 2015).

A nivel nacional según estimaciones policiales, el 90% de las mujeres son víctimas de Trata de Personas con Fin de Explotación Sexual y son extranjeras, de las cuales más de la mitad proceden del continente americano (especialmente de Colombia y Brasil), una tercera parte son Europeas (especialmente rumanas y rusas) y el resto africanas (principalmente nigerianas y marroquíes) (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015).

A nivel Autonómico según las ONGS, las víctimas de Trata con Fines de Explotación Sexual detectadas en los dos últimos años en Galicia ascienden a un total de 1.537 personas (Pérez, 2013).

Por lo tanto, el objetivo de este estudio a través de una metodología cualitativa consiste en profundizar en el fenómeno de Trata de Personas con fines de Explotación Sexual así como visibilizar la experiencia profesional con víctimas de Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual.

METODOLOGÍA

Participantes

Para llevar a cabo este estudio de metodología cualitativa se han entrevistado a 3 profesionales de un centro de la provincia de Ourense que lucha contra la Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual.

Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se utilizó la entrevista semiestructurada siguiendo un guion de preguntas sobre: el origen, filosofía y servicios que proporciona la institución a las víctimas de Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual; las funciones y formación del equipo técnico, su método de intervención y los obstáculos que se encuentran para llevarlo a cabo y la figura del/a Educador/a Social en el centro.

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron en el mes de Abril en diferentes días y en el propio centro que se encuentra en Ourense. En un primer momento se

les explicó el objetivo y finalidad de la investigación y posteriormente se firmó el acuerdo de consentimiento informado garantizando la confidencialidad y el anonimato. También se les solicitó el permiso para grabar las entrevistas, las cuales duraron entre 45 minutos y 1 hora.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos a través de la entrevista semiestructurada el siguiente paso ha sido analizar los mismos y para ello se han ordenado y clasificado en categorías. Por lo tanto el análisis de datos fue realizado mediante categorías que están fundamentadas de los propios discursos de las entrevistas, para ello se emplea la utilización de las siguientes reglas básicas: a) Exhaustividad (Bardin, 1986): donde se categoriza todo el contenido que se obtiene en la entrevistas; b) Exclusividad: sin mezclar las ideas se centran en una misma categoría; c) Semi-inducción: se lleva a cabo la pre-categorización siguiendo las frases o términos utilizados por las entrevistadas; d) Pertinencia de la categoría (Magalhães, Moráis & Castro, 2011). El resultado de esta elaboración de categorías se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis de las entrevistas a las profesionales.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Institución: respuesta social a víctimas de Trata de Personas con Fin de Explotación Sexual <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Origen e historia de la institución 1.2. Filosofía de la institución 1.3. Servicios que ofrece la entidad a las víctimas 2. Equipo técnico <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Personal del centro 2.2. Formación formal e informal del equipo técnico 2.3. Funciones de los/as profesionales 2.4. Profesión de la educación social en el centro 3. Intervención & Metodología <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Intervención con las víctimas 3.2. Metodología que utilizan en la intervención 4. Obstáculos profesionales y personales <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Obstáculos a nivel profesional 4.2. Obstáculos a nivel personal

Análisis de Resultados

Para facilitar la comprensión de los análisis de las entrevistas de las profesionales que trabajan con víctimas de Trata de Explotación Sexual se va a seguir la categorización obtenida, anteriormente expuesta.

1. Institución: respuesta social a víctimas de Trata de Personas con Fin de Explotación Sexual

En esta primera categoría vamos analizar el *origen del centro* mediante las respuestas de las entrevistadas donde nos cuentan un breve recorrido histórico de su creación hasta la actualidad, además de analizar *la filosofía* que está presente en el mismo como *los servicios que ofrecen* a las víctimas de Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual.

Origen e historia de la institución

Según las entrevistadas la institución que dirigen nació en los años 90 por iniciativa religiosa debido a la absoluta exclusión en la que se encontraban las mujeres en una zona del barrio histórico de la ciudad de Ourense y que no estaba siendo atendida por nadie.

El Obispo en esa época detectó que en la zona del casco viejo de Ourense había mucha mujer en contexto de prostitución y se puso en contacto con la congregación xx que trabajaban con mujeres en contexto de prostitución. (MS, línea 7-9)

Desde 1999 al 2007 se fue haciendo un trabajo informal de acercamiento al medio, a sus locales... y en 2007 se empezó a sistematizar el trabajo de la unidad de calle, con un registro y con un volcado de datos. (Psi, línea 10-11)

2. Filosofía de la institución

En cuanto a la filosofía del centro argumentan que la persona está en todo momento en el centro de la intervención y que sus demandas son su punto de partida. Por consiguiente su filosofía está centrada desde la dimensión de lo individual en un proceso de toma de conciencia donde la mujer se da cuenta de la realidad que vivió hasta el momento actual.

El principio filosófico fundamental es el de que la persona está en el centro, es decir tenemos en cuenta la propia realidad en la que está la mujer. (Dir, línea 41-42)

Otro principio fundamental es la corresponsabilidad. (Dir, línea 51)Y

Y otro principio fundamental filosófico es desde una intervención que le llamamos biográfica-profesional y luego biopsicosocial. (Psi, línea 41)

1.3. Servicios que ofrece la entidad a las víctimas

Desde los comienzos hasta la actualidad el centro ha proporcionado una serie de servicios mediante la unidad de calle y unidad móvil para facilitar

las tareas de cercanía y presencia en los contextos de prostitución, y una vivienda de seguridad para las acogidas en situación de emergencia, donde se da una respuesta profesional e integral para la atención a víctimas de Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual.

El dispositivo tiene desde la respuesta residencial, el poder vivir y sostenerse en los primeros momentos en los cuales la autonomía está más limitada y bueno la situación personal que es una situación compleja (Dir, línea 97-98)

Además de los servicios anteriormente citados cabe mencionar aquellos de carácter sanitario. Establecen coordinación con los servicios especializados del Sergas, centros de atención primaria, unidades de salud mental, unidad de agudos, unidad de conductas adictivas y centros de planificación familiar entre los más frecuentes.

2. Equipo Técnico

En este apartado se van analizar los diferentes profesionales que formaron parte del equipo técnico del centro desde sus comienzos hasta la actualidad, además de analizar la formación y funciones del mismo y el papel del/a Educador/a Social en el centro.

2.1. Personal del centro

Las profesionales relatan que desde sus comienzos hasta la actualidad el equipo técnico se fue dotando de diferentes figuras. En un principio estaba presente la figura religiosa y posteriormente se incorporaron figuras profesionales de la rama psico-social y jurídica.

Se vinieron tres hermanas religiosas para aquí y empezaron a ir a los clubs, hablar con las mujeres para que conocieran el centro. Porque antes las hermanas iban de club en club con caramelos en las manos, así empezó, monjitas con mucho cariño. (MS, línea 12-14)

Antes estábamos cuatro técnicos: la abogada, el trabajador social, educadora social, y yo que soy la mediadora social, además de tres religiosas y voluntariado, y luego se fueron la religiosas. (MS, línea 197-198)

2.2. Formación formal e informal del equipo técnico

En cuanto a la formación formal e informal del equipo técnico nos argumentan que el centro tiene formación en profesionales de la psicología, integración social, educación social, derecho y mediación social.

Este centro tiene formación en el ámbito de la integración social, de la educación social, de la psicología y del derecho. (Dir, línea 179)

Yo he estudiado psicología y luego hice un máster en sexualidad, terapia sexual de pareja y he seguido formándome, sobre todo en herramientas de terapia. (Psi, línea 375-376)

A mí la formación de mediadora social me la dieron aquí, técnicos de la institución. (MS, línea 172)

2.3. Funciones de los/as profesionales

En cuanto a las funciones el equipo interdisciplinar trabaja coordinadamente prestando los servicios necesarios dentro de los siguientes contextos que lo forman: en el centro de día para el acompañamiento formativo, en la vivienda de seguridad para la acogida de víctimas de Trata con Fines de Explotación Sexual y violencia de género, y en la unidad de calle a través de la cual se facilita la cercanía al propio medio en que viven las mujeres. Para una mejora comprensión a continuación se desglosan las funciones según el/la profesional que las desempeña.

En cuanto a las funciones que desempeña la mediadora social en el centro nos argumenta las siguientes:

Superviso el centro de día y el piso de acogida. Y por la tarde imparto talleres. (MS, línea 220)

Las funciones que desempeña la psicóloga en el centro nos describe las siguientes:

Como psicóloga hago entrevistas de acogida, diseño consensuadamente con el equipo técnico planes personalizados de inserción. Realizo derivaciones y coordinación con otras ONGS, acogidas en el piso, seguimientos de algunos de los talleres del itinerario básico, y salgo con el equipo técnico a la unidad de calle y unidad móvil. (Psi, línea 59-61)

Y luego hago las propias de mi formación, que es la atención psicoterapéutica individual. Y asisto a juicios como psicóloga para apoyar y asistir a las víctimas durante el juicio. (Psi, línea 68-69)

Y en cuanto a las funciones que desempeña la directora del centro nos argumenta las siguientes:

En el año 2007 coordiné en aquel entonces digamos que la salida de las hermanas xxx y la conformación de un equipo nuevo. (Dir, línea 62-63)

Mi ámbito en concreto es formar parte del equipo de valoraciones del centro, es decir apporto mi experiencia, mi saber hacer y mis cuestionamientos pues a favor del caso que tengamos. (Dir, línea 71-72)

2.4. Profesión de la Educación Social en el centro

En cuanto a la presencia del/a Educador/a Social en el centro, actualmente ésta figura profesional no forma parte del equipo técnico pero sí estuvo presente años anteriores, las funciones del/a Educador/a Social eran las siguientes:

Aquí en el centro estuvieron dos Educadoras Sociales trabajando, la primera llevaba los pisos de acogida y alfabetización. Y la otra Educadora Social también llevaba los pisos de acogida, impartía algún taller y hacia los acompañamientos. (MS, línea 238-240)

Dada la ausencia en la actualidad de la figura de un/a Educador/a Social en el centro, el equipo técnico manifiesta que tienen que desempeñar funciones que no son propias de su intervención sino del/a Educador/a Social.

Las demás podemos hacer el papel del Educador/a Social, mejor dicho tenemos que hacerlo porque en este momento no tenemos esta figura en el centro, más o menos porque al haber trabajado con Educadoras Sociales te das cuenta más o menos de lo que hay. (MS, línea 250-252)

Pero bueno que siendo Educadora Social o no siéndolo también lo hacemos cualquiera de nosotras que es nuestro trabajo. (MS, línea 246)

3. Intervención & Metodología

En esta categoría vamos analizar *la intervención* que el equipo técnico realiza con las víctimas de Trata con Fines de Explotación Sexual. Para ello se basan en unha *metodología* previamente establecida y unos protocolos de actuación que guían su intervención.

3.1. Intervención con las víctimas de Trata de Personas con Fin de Explotación Sexual

Antes de analizarla intervención del equipo técnico cabe mencionar el número de víctimas que han atendido en el año 2015, y estas son las siguientes:

En 2015 atendimos a 585 personas, de estas 470 son mujeres, y solo el 113 llegaron al centro, de éstas en 41 casos valoramos indicadores significativos de Trata, es decir que cumplen tres o más criterios de Trata según el artículo 177 del código penal. De esas 41 personas sólo 2 son identificadas por las fuerzas y cuerpos de la seguridad del Estado. Y nosotras reflejamos que 8 personas de los 41 casos cumplen indicadores de Trata de Explotación Sexual. (Psi, línea 98-103)

En cuanto a la intervención que el equipo técnico realiza con las víctimas se divide por un lado en el área individual y por otro lado en el área grupal, facilitando en todo momento que las mujeres tomen sus propias decisiones en cuanto de si desean retornar a su país o permanecer en España mediante una intervención social y/o laboral.

En la institución llevaríamos a cabo toda la intervención desde el área individual y grupal y todo lo que es el diseño, programación de actividades, implantación y seguimiento. (Psi, línea 87-88)

Además de orientación en el ámbito de la intervención familiar cuando las víctimas traen consigo a sus hijos/as, y también nos coordinamos con el equipo técnico de menor. (Psi, línea 160-161)

3.2. Metodología que utilizan en la intervención

En cuanto a los métodos que utilizan para realizar con eficacia sus intervenciones, las entrevistadas argumentan que utilizan métodos que le permitan recopilar datos para posteriormente valorar, analizar y mejorar su propia intervención con las mujeres. Además de utilizar métodos que estén en concordancia con la filosofía de la entidad.

Los métodos que utilizamos son: las entrevistas semiestructuradas, el plan personalizado de inserción, registro de observación grupal, algún cuestionario, encuestas de satisfacción que te permiten tener un Feedback de si las mujeres en las actividades que participan les gusta o no, si les motiva o no. (Psi, línea 465-468)

4. Obstáculos profesionales y personales

En esta categoría vamos analizar *los obstáculos tanto profesionales como personales* que se encuentra el equipo técnico en su día a día de trabajo.

4.1. Obstáculos a nivel profesional

Uno de los principales problemas que detectan las profesionales en su trabajo diario es la falta de conocimiento y formación por parte de otros/as profesionales sobre este fenómeno, así como de la sociedad en general. Esta carencia la destacan tanto en profesionales de la rama sanitaria como en personas que trabajan en el ámbito psico-social.

A mí me llama bastante la atención cuando hay alguna derivación del Concello pues el comunicarte con las Trabajadoras Sociales por ejemplo me cuesta, porque falta mucha comunicación y eso entorpece el trabajo. (MS, línea 76-77)

Otro de los obstáculos que entorpece al equipo técnico obtener éxito en sus intervenciones es debido a la lentitud de los procedimientos judiciales que en ocasiones generan tensiones, convirtiéndose en un inconveniente para las mujeres de cara a su autonomía incidiendo en algunos casos que estas mujeres retornen a su pasado.

En otros casos las dificultades vienen por toda la burocracia administrativa que rodea a las mujeres, no todo es tan rápido como se pueda leer en los protocolos de actuación (Dir, línea 137-140)

Además se encuentran con la falta de recursos para las víctimas de Trata de Explotación Sexual existiendo una escasez de ayudas para ellas en el momento en el que son identificadas por las autoridades como víctimas.

Las entrevistadas consideran que aunque el Estado haya proporcionado herramientas para luchar contra la Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual no son suficientes y no existe un posicionamiento claro por parte de éste, esto lo traducen a que el Estado se dedica a mirar para otro lado porque no interesa erradicar esta lacra dado que les genera, de manera ilícita, mucho dinero. Por lo tanto queda mucho por lo que luchar y mucho por hacer.

El estado es muy hipócrita por no tener un posicionamiento con respeto al ejercicio de la prostitución. (Psi, línea 523)

O sea tú sancionas algún cliente en algunas comunidades autónomas pero en los medios de comunicación salen chicas de espaldas con una minifalda y unas botas altas pero a su vez hablan por otro lado de la trata de personas pobrecitas ellas... pero a su vez cada vez se abren más lugares de alterne, entonces... hay mucho que hacer. (Psi, línea 554-557)

4.2. Obstáculos a nivel personal

A nivel personal las entrevistadas argumentan que es muy complicado separar tu vida profesional de la personal y que por lo tanto el trabajo te llega afectar inevitablemente. Aunque vivan situaciones de auge debido a los éxitos de sus intervenciones no les compensa con todo lo que viven y oyen a través de las víctimas.

A título personal, sí que cuesta, se hace cuesta arriba este trabajo, cuando las cosas salen genial te llena muchísimo pero cuando las cosas no salen geniales pues... (MS, línea 81-82).

Pero nos afecta a todas las profesionales, aquí ves cosas y oyes muchísimas cosas muy duras. (MS, línea 118)

Es que nos involucramos demasiado, y como no vamos a involucrarnos, es imposible. (MS, línea 157)

Otro de los problemas que manifiesta el equipo técnico del centro es que una vez que acaban su jornada laboral tienen que seguir de servicio las 24 horas del día los siete días de la semana. Lo que les provoca que no logren desconectar ni descansar llegando su estrés y agotamiento a ocupar sus sueños, a repercutir en su descanso personal y a generarles secuelas.

Considero fundamental tener nuestro momento de descanso y poder cerrar, ya cuando paras y cierras ya a veces te cuesta desconectar cuanto más sí llevas un móvil y tienes que estar las 24 horas disponible... (Psi, línea 309-310)

Discusión

En este estudio se han analizado los discursos que las profesionales nos han proporcionado y transmitido a través de las entrevistas, con la finalidad de visibilizar sus experiencias profesionales y sensibilizar a la sociedad del grave problema que supone la Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual. Además de analizar el papel del/a Educador/a Social con este colectivo.

La Trata de Seres Humanos con Fines de Explotación Sexual es una vulneración de los derechos humanos ligado a las desigualdades económicas y a las desigualdades de género existiendo en todas las partes del mundo y afectando mayoritariamente al sexo femenino (Federación Mujeres Progresistas, 2008). El discurso de las entrevistadas gira en torno a este enfoque de protección de derechos humanos y con una marcada perspectiva de género a nivel de intervención.

Como hemos expuesto en el análisis de resultados el equipo técnico en la actualidad no dispone de un/a Educador/a Social en su centro siendo éste profesional según Calero (2011) un agente potenciador que posee actitudes para identificar, formular, gestionar y evaluar proyectos y programas que integren la perspectiva de género. Así, las profesionales del centro asumen competencias y funciones propias de la figura profesional del/a Educador/a Social para las que no están formadas. Sus argumentos eran que otras profesionales como la Mediadora Social debían suplir la carencia del/a Educador/a Social, considerándose así que estaba al mismo nivel que los/as

Educadores/as Sociales, obviando las competencias y formación adquirida por profesionales con una formación de Grado.

En la práctica profesional de la Psicóloga y de la Mediadora Social se evidencia que todos los talleres de intervención con las víctimas, son impartidos por ellas. Una vez más se pone de manifiesto que la figura profesional del/a Educador/a Social es fundamental dado que su formación es la responsable de propiciar un espacio en el que la experiencia del aprendizaje se basa en los intercambios de saberes que están conducidos por el respeto, la equidad y la confianza (Sierra, 2015).

Siguiendo a Meneses et al. (2015) es necesario que los/as miembros/as de estas entidades tengan formación suficiente para detectar e identificar a las mujeres que ejercen la prostitución en situación de Trata de Personas con Fines de Explotación Sexual. Así, justifica en su estudio que las entidades que se encargan de luchar contra este fenómeno como en atender a las víctimas, cuentan con profesionales como: Trabajadores/as Sociales, Educadores/as Sociales y Psicólogos/as. Por ello se analiza que el equipo técnico del centro, en concreto la Mediadora Social, tiene limitada sus funciones al no adquirir las competencias y formación necesaria para intervenir con este colectivo.

Otras de las limitaciones que afectan al equipo técnico, y como argumenta la Psicóloga del centro es que al no contar con un/a Educador/a Social no pueden intervenir con menores víctimas de Trata. Otra vez, se denota en su argumento la poca claridad que tiene con respecto a las funciones de la figura profesional de Educador/a Social, ya que lo dirige a trabajar exclusivamente con colectivo menor de edad. En este sentido, Meneses et al. (2015) afirman que son muy pocas las entidades que disponen de dispositivos o servicios específicos ya que precisan de profesionales y recursos especializados para atender a las víctimas de Trata cuando son menores de edad.

Esta limitación a su vez también repercute en los centros escolares. Ya que actualmente la figura del/a Educador/a Social no está presente en los centros educativos en los cuales seríamos el punto de conexión entre víctimas menores de Trata, con los centros educativos y con los profesionales que trabajan en estas tipologías de centros.

Por ello es de vital importancia la incorporación de profesionales de la Educación Social en los centros escolares como respuesta a las nuevas realidades sociales y a las dificultades que se presentan en la población escolar. Estas problemáticas necesitan de intervenciones socioeducativas dirigidas por profesionales de la Educación Social con el objetivo de solventarlas y de que se produzca un cambio real. Por lo que, sin la presencia de esta figura profesional que desempeñaría el papel activo y también actuaría como lazo de conexión entre la escuela y el entorno, la institución escolar sigue sin

solventar el problema de adaptación a los continuos cambios y demandas de la sociedad ([Parcerisa, 2008](#)).

Por lo que, el gran objetivo que se debería plantear es la incorporación de la Educación social en los centros educativos la cual sería la encargada, entre otras funciones, de actuar como mediador/a entre la escuela, entre las instituciones sociales, entre las familias y entidades locales (Ortega, 2014). Por lo tanto, la Educación Social es la pieza clave para facilitar la coordinación e información. Concienciándonos de que una intervención coordinada obtiene una mejor implicación de las partes implicadas a la vez que permite optar a un mayor número de posibilidades de acciones socioeducativas (Galán, 2008).

Y a su vez, otros de los objetivos a resaltar es la necesidad de seguir luchando contra el estigma y el estereotipo que engloba a este fenómeno, y en el cual él o la profesional idóneo sería el/la Educador/a Social que por un lado, mediante la prevención, diseñaría y ejecutaría programas de sensibilización social y de formación de la ciudadanía en relación a la realidad de las víctimas (Ayuste & Payá, 2014). Y por otro lado, desde la intervención con las propias víctimas de la trata, intentaría empoderar a estas mujeres, destacando sus cualidades a nivel personal, familiar, doméstico, educativo, profesional y social (Ayuste & Payá, 2014).

Para finalizar, cabe destacar que este fenómeno recibe una percepción social fuertemente estereotipada, ocultando así la labor educativa que entidades y profesionales están desarrollando día tras día en muchos espacios de nuestra sociedad y en todo el mundo (Ayuste & Payá, 2014). Por ello reconocer y visibilizar esta labor nos permite conocer otras maneras de relacionarse con este fenómeno y revelar un ámbito de intervención que consideramos fundamental la profesional de la Educación Social. Tanto en los centros educativos, los cuales al no contar con esta figura profesional no están preparados para intervenir ante esta problemática, del mismo modo que no tienen las competencias para adquirir el rol de mediadores/as entre las Casas de Acogida y el propio centro escolar. Así como en las propias Casas de Acogida, ya que el Educador/a Social es el profesional que por competencia, está capacitado para facilitar el desarrollo de todos aquellos procesos socioeducativos que tengan como finalidad que las mujeres y niñas adquieran autoestima y autonomía en relación a diferentes áreas de su vida, que tengan acceso a los servicios sociales, fomentar el cuidado de su propia salud, defender sus derechos y fomentar que sean personas activas y críticas con la finalidad última de lograr una vida segura, digna y feliz.

Referencias bibliográficas

Ayuste, G. A. & Payá S. M. (2014). La relación educativa con mujeres en contextos de prostitución: La dimensión pedagógica de la intervención. *Educación XXI*, 17(1), 289-308.

Calero, A. P. (2011). Guía metodológica de orientación a profesionales de la educación social. *Revista de Educación social*, 21, 339-342.

Federación de Mujeres Progresistas. (2010). *Trata de mujeres con fines de explotación sexual en España*. Recuperado de <http://goo.gl/43hsKs>

Galán, C. D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, 57-71.

Giménez-Salinas, A. (2011). La explotación y trata de mujeres con fines sexuales: el papel del sector salud. *Revista Gaceta Sanitaria*, 25(5), 351-352.

Martínez, L. & Corral, A. M. (2011). *La trata con fines de explotación sexual. Guía de formación para personal de la administración pública*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Magalhães, M. J., Morais, C. & Castro, Y. (2011). Organização e funcionamento duma casa de abrigo de solidariedade social. *Psicología y Sociedad*, 23(3), 598-607

Meneses, C., Uroz, J., Rúa, A., Gortazar, C. & 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 involucradas. Propuesta para la sensibilización contra la trata*. Madrid: Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Plan integral de lucha contra la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual (2015-2018)*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Naciones Unidas. (2000a). *Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional*. Recuperado de <http://goo.gl/gRz778>

Naciones Unidas. (2014). *Informe mundial sobre la trata de personas: resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://goo.gl/xY3g28>

Ortega, J. E. (2014). Educación Social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (45), 11-32.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (15), 15-28.

Pérez, S. (2012). *Estudio exploratorio da trata de persoas en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sierra, A. (2015). Experiencias de empoderamiento a través de la educación social. *Revista de Educación Social*, 21, 177-190.

ADOLESCENTES Y PRÁCTICAS DE RIESGO A TRAVÉS DE LAS TICS

Patricia Alonso Ruido

patriciaruido@uvigo.es

Yolanda Rodríguez Castro

yrcaastro@uvigo.es

María Lameiras Fernández

lameiras@uvigo.es

Resumen: La irrupción de Internet en la sociedad y el constante avance de las nuevas tecnologías han generado que los procesos de comunicación y socialización estén día a día más presentes en el mundo online, pero también en el offline. En este sentido las redes sociales y la mensajería instantánea adquieren cada vez más importancia en la vida de los y las adolescentes, generando la aparición de nuevas prácticas de riesgo. En este contexto aparece el *Sexting*, que abarca todos aquellos comportamientos relativos al envío, recepción o reenvío de fotografías, vídeos y/o textos de carácter sexual o erótico a través de cualquier medio informático (teléfonos móviles, tablets, redes sociales entre otros). El objetivo de esta investigación es conocer la tenencia y uso de las TICS por parte de los y las adolescentes, así como los comportamientos y actitudes hacia el Sexting. El estudio se desarrolló a través de una metodología cuantitativa mediante la aplicación de un cuestionario a 275 estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y los 25 años de la ciudad de Ourense. Del análisis de los resultados se destaca que el uso de internet y las redes sociales por parte de las y los adolescentes es muy alto. Se revela que las prácticas de *Sexting* son realizadas tanto por chicos como por chicas, que envían fotos y/o textos erótico/sexuales a sus parejas y/ amistades. Y que además tanto chicos como chicas consideran el Sexting peligroso. Se hace evidente que la educación ha de responder a las nuevas prácticas online de los y las adolescentes que no tienen in(formación) adecuada de los riesgos derivados de sus conductas online. La inclusión de Educadoras/es Sociales a la educación formal parece idónea observando su formación y su perfil profesional.

Palabras clave: TICS, Internet, adolescentes, riesgos, Sexting educación.

INTRODUCCIÓN

La generalización del uso de las Tecnologías de la Información empleadas en la comunicación interpersonal y la socialización, así como la ubicuidad de Internet en los contextos sociales y personales, ha supuesto un impacto incuestionable en las sociedades occidentales. Provocando una reestructuración de las dinámicas de comunicación y socialización, generada por la eclosión de los dispositivos de telefonía móvil, la mensajería instantánea, el correo electrónico y las redes sociales o de contactos.

Esta realidad también ha afectado a los niños, niñas y adolescentes, verdaderos/as nativos/as digitales (Prensky, 2001), que utilizan la tecnología

como medio natural. Diferentes datos ponen de relieve la importancia de las variadas herramientas digitales en las vidas de los más jóvenes. Así, el 95% de los y las menores españoles entre 10 y 15 años usa el ordenador e Internet de forma habitual (INE, 2016). En lo que respecta a la tenencia de teléfonos móviles por parte de las y los menores, las estadísticas revelan cada año que el número de menores que disponen de teléfonos móviles personales aumenta, asimismo adquieren estos dispositivos a edades cada vez más tempranas (INE, 2016). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2016) el 70% de los y las menores de entre 10 y 15 años dispone y usa su propio teléfono móvil. Además la tenencia y uso de las redes sociales es una práctica generalizada entre los y las adolescentes españoles (IAB, 2016; Rial, Gómez, Braña, & Varela, 2014).

En referencia al ámbito educativo, prácticamente todos los centros educativos españoles están conectados a la red (99.8%) (OEMECD, 2014). Asimismo el número de alumnos/as por ordenador (portátil o de sobremesa) destinado a tareas de enseñanza aprendizaje es de 3 (OEMECD, 2014). Pero, ¿Por qué la educación ha incorporado los instrumentos tecnológicos al proceso de enseñanza aprendizaje? Fundamentalmente porque las diversas tecnologías ofrecen grandes oportunidades educativas, ya que no solo mejoran la formación intelectual, sino que también aumentan la motivación e implicación del alumnado (Rial & Gómez, 2014).

En este marco de virtualidad han surgido nuevos fenómenos como el *ciberbullying* (acoso entre iguales a través de medios tecnológicos); *grooming* (engatusamiento o engaños con fines sexuales de personas adultas hacia menores); *ciberstalking* (acoso a través de los medios tecnológicos y/o de internet); *sextorsion* (extorsión a través de internet o de los dispositivos digitales con fines sexuales); y el *Sexting*. Este término surge de la combinación de los vocablos *sex* (sexo) y *texting* (envío de mensajes de texto) y hace referencia al envío de mensajes de texto de cierto contenido erótico y/o sexual (OSI, 2011). Es un fenómeno que ha recibido en los últimos años una gran atención mediática, de hecho el año 2009 fue elegida “palabra del año” y “palabra de moda” por varios medios internacionales (Stanglin, 2009; Stephey, 2009). Lo que se ha visto traducido en multiplicidad de investigaciones sobre su impacto no solo en población adolescente, sino también entre personas adultas. No obstante, han sido desarrolladas fundamentalmente en el ámbito internacional.

Actualmente debido al crecimiento imparable de la tecnología y a la variabilidad de definiciones de partida puede abarcar diversas conductas

(Agustina, 2010; Martínez & Boo, 2014). Así, desde una perspectiva amplia podemos incluir en la definición de *Sexting* la producción, difusión, recepción e intercambio de fotografías, vídeos y/o mensajes de texto a través de diferentes medios tecnológicos (Fleschler-Peskin et al., 2013; Lenhart, 2009; Martínez, 2013; Rodríguez, Alonso, Carrera, Faílde, & Cid, 2015; Weisskirch & Delevi 2011).

Si tratamos de delimitar la prevalencia de las conductas de *Sexting* en la población adolescente española, tanto las aproximaciones cualitativas como las cuantitativas son todavía escasas (Alonso, Rodríguez, Pérez, & Magalhães 2015; Martínez & Boo, 2015). No obstante podemos situar las cifras de prevalencia en relación al envío de contenidos erótico-sexuales en una horquilla entre el 1.3% al 4% y en torno al 8.1% en cuanto a la recepción de éstos (Baumgartner et al., 2014; INTECO, 2009; Valedor do Pobo, 2014). Datos claramente inferiores a los obtenidos a nivel internacional, que sitúan la participación en *Sexting* de los y las adolescentes en un amplio rango del 2.5% hasta el 32% relativo al envío de contenidos (AP-MTV, 2009; Hinduja & Patchin, 2010; Kopecký, 2012; NCPTUP, 2008; Strassberg et al., 2013); y entre el 31% y el 41% en cuanto a la recepción de fotografías, vídeos o textos erótico sexuales (Fleschler-Peskin et al., 2013; Strassberg et al., 2013). Esta variabilidad de cifras puede ser debida a que los y las adolescentes españoles no admiten su participación en conductas de *Sexting* (Alonso, Pérez, & Rodríguez, 2015; Fajardo, Gordillo, & Regalado, 2013).

En cuanto al estudio de las actitudes hacia el *Sexting*, se revela fundamental para determinar la relación de éstas con los comportamientos de *Sexting* que los y las adolescentes llevarán a cabo. A pesar de ello en España todavía no existen estudios centrados en evaluar las actitudes hacia el *Sexting* en adolescentes o en población adulta, contrariamente a la tendencia internacional, que si presta atención a este aspecto en varias investigaciones (Cox-Communications, 2008; Hudson & Fetro, 2015; NCPTUP, 2009; Walrave, Heirman, & Hallan 2014; Walrave, Ponnet, Van-Ouysel, Van-Gool, Heirman, & Verbeek, 2015). En este sentido el objetivo de la presente investigación consiste en conocer la tenencia y uso de las TICS por parte de los y las adolescentes, así como los comportamientos y actitudes hacia el *Sexting*.

METODOLOGÍA

Participantes

En este estudio contamos con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Medios de centros de conce-

sión pública de la ciudad de Ourense (España). La muestra está compuesta por 275 estudiantes, de las cuales un 46.4% son chicas y un 53.6% son chicos (ver Figura 1), con un rango de edad que va desde los 13 a los 25 años, siendo la media de edad de 16.31 (SD: 1.69).

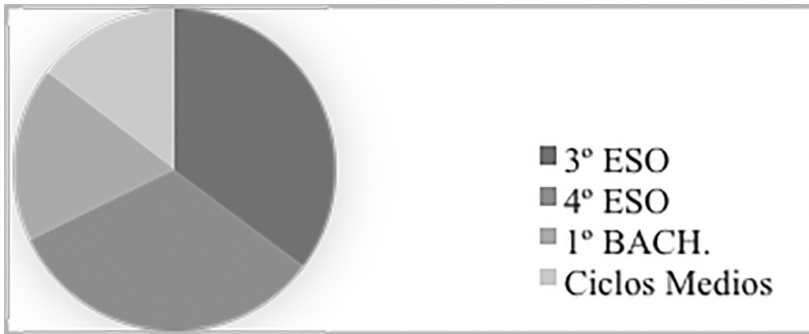


Figura 1: Distribución por género

Con respecto a la distribución por curso académico, el 35% se corresponde a alumnado de 3º de ESO, el 32.4% de 4º de ESO, el 17.5% a 1º de Bachillerato y finalmente el 14.5% a Ciclos Medios (ver Figura 2).

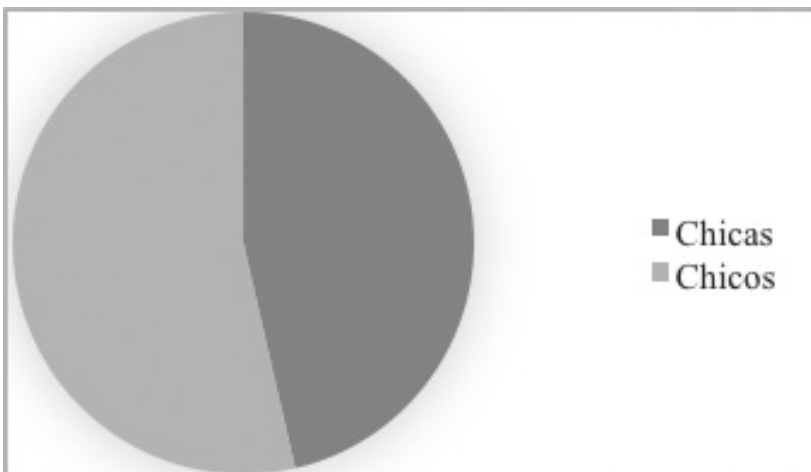


Figura 2: Distribución por curso académico

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en dos centros educativos de la ciudad de Ourense. El muestreo fue de tipo aleatorio y estratificado por curso y aula, de forma que dentro de cada centro educativo se seleccionaron las aulas relativas al objeto de interés de la muestra, administrando el cuestionario en los grupos de los curso de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, 1º de Bachillerato y Ciclos Medios. La recogida de datos se realizó durante el horario académico, mediante un cuestionario voluntario y anónimo para garantizar la confidencialidad de las y los participantes. Con respecto a las cuestiones éticas, se contó con el consentimiento informado pasivo, es decir a través del consentimiento de los responsables académicos y de la comunidad académica (profesorado o AMPAS entre otros) de los respectivos centros educativos, los y las adolescentes han podido participar en el estudio.

Instrumentos

- *Variables sociodemográficas* como el género, el curso y la edad.
- Cuestiones sobre *la tenencia y uso de dispositivos tecnológicos*, como teléfono móvil, ordenador o tablets. Además se preguntaba sobre el tipo de aplicaciones de las que disponían en sus móviles (como WhatsApp, Skype o Redes Sociales entre otras); así como el tiempo de uso de este dispositivo.
- Preguntas sobre el tiempo de conexión a *internet y las redes sociales*.
- Preguntas sobre la *vigilancia que reciben de sus progenitores sobre el acceso y uso que hacen de internet y el teléfono móvil*.
- Preguntas sobre el *comportamiento en Sexting* sobre el envío de fotos y/o vídeos de sí mismos/as y el envío de mensajes de texto, con carácter sexualmente surgente. Escala de respuesta tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Además, debían responder quien era la persona destinataria de ese tipo de contenidos enviados.
- Preguntas sobre las *actitudes hacia el Sexting* en las que debían catalogar el Sexting como (1) Una forma de coquetear, (2) Un comportamiento divertido y (3) Un comportamiento con el que tener cuidado; con un rango de respuesta tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Análisis de datos

En la muestra estudiada se realizaron diversos análisis de datos con el fin de acercarnos a los objetivos planteados. Para el procesamiento de los datos se ha recurrido al paquete estadístico SPSS versión 22.0 para Windows. Los análisis estadísticos utilizados fueron porcentajes y chi-cuadrados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En lo relativo a la tenencia y uso de dispositivos electrónicos, tanto chicos como chicas refieren tener teléfono móvil con conexión a internet (92.6% y 96.1%, respectivamente), acceso a redes sociales a través de éste (84.5% y 85% respectivamente) y conexión a WhatsApp (95.3% y 96.9%, respectivamente). El 51.2% de las chicas dispone de ordenador personal con acceso a internet frente al 39.9 de los chicos que así lo admite, no obstante tanto ellas (57.5%) como ellos (58.1%) afirman disponer de ordenador de uso familiar. En el caso de *tablets* personales también son las chicas las que reportan porcentajes más elevados, suponiendo un 21.3% y solo un 15% de ellos afirma tener este tipo de dispositivos. Además en el caso de *tablets* familiares, se han encontrado diferencias significativas en cuanto al género, pues son ellas (30.7%) frente a sus compañeros (14.9%) las que más refiere tener y utilizar este tipo de dispositivos ($\text{Chi}^2=9.92$; $p<.01$). Esto resultados son similares a los obtenidos de forma recurrente por las diversas investigaciones realizadas tanto dentro como fuera de nuestras fronteras (Alfaro et al., 2015; INE, 2016; Rial & Gómez, 2014). Evidenciándose la omnipresencia de internet y de los dispositivos tecnológicos en las vidas de los y las adolescentes.

Algunos trabajos (Gómez, Rial, Braña, Varela, & Barreiro, 2014; Lopez, Honrubia, Freixa, & Gibson, 2014) señalan que existe un uso problemático de Internet o del teléfono móvil por parte de algunos/as adolescentes. Nuestros resultados muestran que los las adolescentes admiten utilizar el móvil una media de 3.55 horas al día; siendo las chicas las que más afirman utilizarlo todo el día, pues un 41.7% así lo manifiesta frente al 27.7% de los chicos. Conjuntamente, tanto los chicos como las chicas le dedican todos los días más de 4 horas diarias, tanto ellas (53.5%) como ellos (45.9%). Además, los y las adolescentes refieren estar conectadas/os a la red cada día una media de 2.03 horas.

La vigilancia que reciben chicos y chicas sobre sus actividades online es muy baja, de forma que tan solo el 5.4% de los chicos y el 7.9% de las chicas admite recibir vigilancia sobre el acceso y uso que hacen de internet. En la misma dirección son muy pocos/as los que afirman que sus progenitores vigilan el uso que hacen del teléfono móvil, no obstante, en este caso son las chicas (29.1%) frente a los chicos (13.5%), las que reciben significativamente más vigilancia ($\text{Chi}^2=10.15$; $p<.01$). Este escaso control por parte de los progenitores en las actividades online de sus hijos/as que se ha puesto de relieve con anterioridad (Rial et al., 2014).

En relación al comportamiento en *Sexting* los resultados de nuestro estudio muestran que tanto chicas como chicos tienen una participación activa en este tipo de práctica, observándose variaciones entre los dos comportamientos analizados según el género. Con respecto al envío de fotos y/o vídeos detectamos que, mayoritariamente tanto chicos (74%) como chicas (79.4%) afirman que nunca han enviado fotografías y/o vídeos protagonizados por ellas/os mismas/os a otra persona. Estas cifras demuestran que alrededor de 56 chicas y 71 chicos ha enviado alguna vez este tipo de contenidos. En relación al envío de textos las prevalencias varían significativamente entre chicas y chicos, ya que los chicos que nunca han enviado este tipo de textos suponen el 40.2% frente al 47.2% de las chicas que así lo afirma ($\text{Chi}^2=10.68$; $p<.05$). Estas prevalencias revelan que, en torno a 66 chicas y 88 chicos han enviado textos sexualmente sugerentes al menos en una ocasión. Las cifras obtenidas son análogas a las presentados en estudios anteriores a nivel internacional (Cox-Communications, 2009; Walrave et al., 2014; Van Ouytsel, Ponnet, Walrave, & d'Haenens, 2017) pero superiores a ofrecidas por las investigaciones realizadas en nuestro país (Valedor do Pobo, 2014). Los resultados de nuestro estudio muestran que tanto chicas como chicos tienen una participación activa en este tipo de práctica, no obstante parece ser más propensos/as a enviar textos erótico/sexuales (AP-MTV, 2009; Cox Communications, 2009; Mitchell, Finkerhor, Jones, & Wolak, 2012).

En lo referente a las personas a las que envían fotografías o vídeos de sí mismo/a sexualmente sugerente, se observa que tanto chicos como chicas envían este tipo de contenidos a sus parejas afectivas, así lo indica el 70.4% y 73.3% respectivamente. Por otro lado, en lo relativo a enviar mensajes sugerentes o con proposiciones sobre actividad sexual se observa que el 75.6% de las chicas envían este tipo de contenidos a sus parejas frente a solo el 41.4% de los chicos que así lo hacen ($\text{Chi}^2=15.93$; $p<.05$). Efectivamente un aspecto común en algunos estudios (Martinez-Prather & Vandiver, 2014; Zemmels & Khey, 2015) es identificar como destinatarios/as principales de los comportamientos de *Sexting* no solo sus parejas formales, sino también personas en las que están afectiva o sexualmente interesadas.

Concerniente a las actitudes hacia el *Sexting* y en concordancia con investigaciones realizadas fuera de España (Kopecký, 2012; NCPTUP, 2008), la mayoría de los y las adolescentes consideran que el *Sexting* puede resultar peligroso. Sin embargo son las chicas las que son más propensas a ver el *Sexting* como algo arriesgado, ya que un 67.2% manifiestan que están totalmente de acuerdo con la afirmación de que el *Sexting* es un comportamiento con el que tener cuidado, frente al 47.5% de los chicos

que así lo afirman ($\text{Chi}^2=11.56$; $p<.05$). Por otro lado en lo referente a el Sexting es divertido se observa que entre ambos géneros existen diferencias considerables, existiendo expectativas más positivas hacia el Sexting en los chicos y negativas más fuertes en las chicas. De forma que, las chicas no lo consideran divertido, pues así lo expresa el 48.4% frente al 32% de sus compañeros. En el mismo sentido, los chicos (5.4%) afirman en mayor medida que las chicas (1.6%) que el Sexting es divertido ($\text{Chi}^2=17.67$; $p<.001$). Sin embargo, respecto a considerar el Sexting como una manera de coquetear no se encontraron diferencias significativas entre chicas y chicos; de esta forma el 22.9% estaba de acuerdo con considerarlo una forma de coqueteo. Estos resultados ponen de manifiesto que las chicas son las más propensas a ver el Sexting como algo imprudente, mientras que los chicos muestran actitudes más positivas (Cox-Communications, 2009; Dir, Coskunpinar, Steiner & Cyders, 2013)

CONCLUSIÓN

La etapa adolescente que se caracteriza por las profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales (Pineda & Aliño, 2002), supone también el momento vital en el que los y las adolescentes investigan, descubren y exploran su sexualidad. Por lo que no resulta extraño que surjan las conductas de *Sexting* como parte de esa experimentación. Nuestros resultados ponen de manifiesto que un 23% ha enviado fotos erótico sexuales en al menos una ocasión y más de la mitad (56%) admite haber enviado textos erótico sexuales en algún momento. Este tipo de conductas online, independientemente de su prevalencia, pueden derivar en consecuencias en su vida offline (Bailey & Hanna, 2011). Consecuencias que pueden ir desde la difusión sin consentimiento hasta al acoso entre iguales o Bullying.

Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de educar, no desde una postura alarmista, sino desde la perspectiva preventiva en el uso seguro de los medios y espacios virtuales. Así, es necesario implementar programas de formación preventiva desde una perspectiva integral sobre los medios y espacios virtuales desde edades tempranas, que fomenten el desarrollo social, emocional y sexual (Fernández, Peñalva, & Irazabal, 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014) y que promuevas hábitos seguros en el mundo virtual.

En este sentido resaltamos también la importancia de formar tecnológicamente al resto de la comunidad educativa. Nuestros resultados evidencian la escasa supervisión y vigilancia que los y las adolescentes reciben

por parte de sus progenitores sobre el uso que hacen de sus dispositivos, así como las páginas que visitan. Por lo que promover una formación que les otorgue herramientas para responder adecuadamente a las necesidades de sus hijos e hijas, sería fundamental para promover el uso seguro en los y las más jóvenes. Conjuntamente el profesorado, también ha de tener conocimientos sobre los nuevos fenómenos virtuales como el Sexting y sus riesgos asociados para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

Surge así la necesidad de situar en la escuela un perfil profesional que responda a esta necesidad de formación en torno a los riesgos de las prácticas inseguras en la Red. Así, ¿cómo debe responder la Educación Social?, precisamente, la Titulación de Educación Social como profesión pedagógica que protagoniza y modifica la realidad social y personal a través de estrategias educativas (Sáez, 1993), se perfila adecuada para dar respuesta a estas nuevas problemáticas, surgidas de las conductas nocivas en la Red.

La inclusión Educadores Sociales en la educación formal con el fin de desarrollar programas específicos de educación digital, supondría proporcionar herramientas adecuadas a la comunidad educativa para que hagan un uso seguro de los medios y espacios digitales (prevención primaria). Tal y como señalaban Laorden, Prado y Royo (2006) es importante formar *equipos multidisciplinares en los claustros escolares en los que se incluyan Educadoras/es Sociales con el fin de abarcar, sin limitaciones, los distintos aspectos de la educación comunitaria e integral* (p. 79). En este sentido los y las Educadores Sociales son profesionales que están formados adecuadamente para ser educadores digitales. De hecho, entre las competencias específicas de la formación de los y las Educadores/as Sociales (ANECA, 2006) se señalan competencias específicas sobre el saber, el saber hacer y el saber en relación a *Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos* (p. 200). En este sentido, los y las Educadores Sociales en España adquieren a lo largo de su formación competencias, capacidades y aptitudes relacionadas con las TICS en 35 das 38 universidades en las que se imparte el Grao en Educación Social en España. Por lo que los y las Educadores Sociales se muestran como figuras profesionales idóneas para (in)-formar sobre las prácticas de riesgo digitales y promover comportamientos y actitudes seguros y responsables en torno a las tecnologías y espacios virtuales, no solo en el ámbito no formal o informal, sino también como parte del sistema de educación formal. Revelándose la importancia de incluir a Educadoras y Educadores Sociales en los centros educativos, para que a través del trabajo multidisciplinar con la comunidad educativa, puedan desarrollar programas específicos de educación digital en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

Alfaro, M., Vázquez, M. E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M. F., & Rodríguez, L. (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Acta Pediátrica Española*, 73(6), 126-135.

Agustina, J. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12-11, 1- 44.

Alonso, P., Rodríguez, Y., Pérez, C., & Magalhães, M. J. (2015). Estudio cualitativo en un grupo de estudiantes ourensanos/as sobre el fenómeno del Sexting. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 058-062. doi: 10.17979/reipe.2015.0.13.319

Associated Press & MTV. (2009). *MTV Digital Abuse Survey, Executive Summary*. Recuperado de <https://goo.gl/zN2Qdo>

Bailey, J. & Hanna, M. (2011). The gendered dimensions of sexting: Assessing the applicability of Canada's child pornography provision. *Canadian Journal of Women and the Law*, 23(2), 405-441. doi: 10.3138/cjwl.23.2.405

Baumgartner, S., Sumter S., Peter, J., Valkenburg, P., & Livingstone, S. (2014). Does country context matter? Investigating the predictors of teen sexting across Europe. *Computers in Human Behavior*, 34, 157-164. doi: 10.1016/j.chb.2014.01.041

Cox-Communications (2009). *Teen online and wireless safety survey: Cyberbullying, Sexting, and parental controls*. Recuperado de <https://goo.gl/o5cP07>

Dir, A. L., Coskunpinar, A., Steiner, J. L., & Cyders, M. A. (2013). Understanding differences in Sexting behaviors across gender, relationship status, and sexual identity, and the role of expectancies in Sexting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(8), 568-574.

Fajardo, M. I., Gordillo, M., & Regalado Cuenca, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes, 1(1), 521-533.

Fernández, J., Peñalva, M. A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 113-121. doi: 10.3916/C44-2015-12

Fleschler-Peskin, M., Markham, C. M., Addy, R. C., Shegog, R., Thiel, M., & Tortolero, S. R. (2013). Prevalence and patterns of sexting among ethnic minority urban high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(6), 454-459. doi:10.1089/cyber.2012.0452

Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. doi: 10.6018/analesps.31.3.179151

Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi: 10.1387/revpsicodidact.10239

Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Varela, J., & Barreiro, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. *Psicothema*, 26(1), 21-26. doi: 10.7334/psicothema2013.109

Hinduja, S. & Patchin, J. (2010). *Sexting: A brief guide for educators and parents*. Recuperado de <https://goo.gl/qK2EvM>

Hudson, H. K., & Fetro, J. V. (2015). Sextual activity: Predictors of Sexting behaviors and intentions to sext among selected undergraduate students. *Computers in Human Behavior*, 49, 615-622.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np803.pdf>

INTECO (2009). *Guía Legal sobre Cyberbullying e Grooming*. Recuperado de <http://goo.gl/bCH4rE>

Interactive Advertising Bureau (IAB) (2016). *VI Estudio Redes Sociales de IAB Spain*. Recuperado de <http://goo.gl/8d63i1>

Kopecký, K. (2012). Sexting among Czech preadolescents and adolescents. *New Educational Review*. 28(2), 39-48.

Lenhart, A. (2009). Teens and Sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging. Recuperado de http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2009/PIP_Teens_and_Sexting.pdf

Lopez, O., Honrubia, L., Freixa, M., & Gibson, W. (2014). Prevalence of problematic mobile phone use in British adolescents. *CyberPsychology, Behavior, and social networking*, 17(2), 91-98. doi:10.1089/cyber.2012.0260

Martínez, J. (2013). La difusión de Sexting sin consentimiento del protagonista: un análisis jurídico. *Derecom*. Nueva Época, 12(2), 1-16.

Martínez, J. M. & Boo, A. (2012). El fenómeno del Sexting en la adolescencia: descripción, riesgos que comporta y respuestas jurídicas. En García-González, J. (Ed.), *La violencia de género en la adolescencia* (pp. 289-323). Navarra: Aranzadi.

Martinez-Prather, K. & Vandiver, D. M. (2014). Sexting among teenagers in the united states: a retrospective analysis of identifying motivating factors, potential targets, and the role of a capable guardian. *International Journal of Cyber Criminology*, 8(1), 2-35.

Mitchell, K. J., Finkerhor, D., Jones, L. M., & Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, 129, 13-20. doi: 10.1542/peds.2011-1730

Laorden, C., Prado, C. P., & Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, 29, 77-93.

Libro Blanco (ANECA) (2006). *Título de Grado de Pedagogía y Educación Social*. Recuperado de <https://goo.gl/m95nHf>

Observatorio de la Seguridad de la Información (OSI) (2011). *Guía sobre adolescencia y Sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Recuperado de <https://goo.gl/s0d6li>

Oficina de estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (OEMECD) (2014). Estadística de la Sociedad de la Información. Recuperado de <http://goo.gl/HTSUrr>

Pineda, S. & Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de Prácticas Clínicas para la Atención Integral de la Salud en la Adolescencia*. Cuba: MINSAP.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.

Rial, A. & Gómez, P. (2014) Menores, Internet y nuevas tecnologías: Alarma social o alarmismo ¿Qué dicen los datos actuales?. En Valedor do Pobo (Ed.), *Adolescentes y Nuevas Tecnologías: Una responsabilidad compartida* (pp. 15-49). Valedor do Pobo: Academic WTB.

Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655.

Rodríguez, Y. & Alonso, P. (2016). La violencia en las relaciones de pareja de adolescentes a través de las nuevas tecnologías. En J. L. Castro & M. V. Álvarez *Derecho, filosofía y sociedad: una perspectiva multidisciplinar* (231-250). Andavira Editora.

Rodríguez, Y., Alonso, P., Carrera, M. V., Faílde, J. M., & Cid, X. M. (2016). Comportamientos e motivaciones de Sexting dos mozos e mozas da provincia de Ourense. En Proxectos INOU II: Investigación aplicada na

provincia de Ourense. (pp. 125-149). Ourense: Vicerrectoria del Campus de Ourense y Diputación de Ourense.

Sáez, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.

Stanglin, D. (2009). 'Unfriend' is New Oxford dictionary's Word of the Year. *USA Today*. Recuperado de <http://goo.gl/14Oi7L>

Stephey, M. J. (2009). *The top 10 everything of 2009. Top 10 buzzwords. Time Magazine*. Recuperado de <http://goo.gl/rz5uh5>

Strassberg, D. S., McKinnon, R. K., Sustaíta, M. A., & Rullo, J. (2013). Sexting by high school students: An exploratory and descriptive study. *Archives of Sexual Behavior*, 42(1), 15-21. doi: 10.1007/s10508-012-9969-8

The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (NCPTUP) (2008). *Sex and tech. results from a survey of teens and young adults*. Washington, DC: The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.

Valedor do Pobo de Galicia. (2014). *Informe Adolescentes e Internet en Galicia: "Mocidade on line" en Galicia*. Recuperado de <http://goo.gl/6Oopiy>

Van-Ouytsel, J., Ponnet, K., Walrave, M., & d'Haenens, L. (2017). Adolescent sexting from a social learning perspective. *Telematics and Informatics*, 34(1), 287-298. doi: 10.1016/j.tele.2016.05.009

Walrave, M., Heirman, W., & Hallam, L. (2014). Under pressure to sext? Applying the theory of planned behaviour to adolescent Sexting. *Behaviour & Information Technology*, 33(1), 86-98. doi: 10.1080/0144929X.2013.837099

Walrave, M., Ponnet, K., Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Heirman, W., & Verbeek, A. (2015). Whether or not to engage in Sexting: Explaining adolescent Sexting behaviour by applying the prototype willingness model. *Telematics and Informatics*, 32(4), 796-808. doi: 10.1016/j.tele.2015.03.008

Weisskirch, R. & Delevi, R. (2011). 'Sexting' and adult romantic attachment. *Computers in Human Behavior*. 27, 1697-1701. doi: 10.1016/j.chb.2011.02.008

Zemmels, D. R. & Khey, D. N. (2015). Sharing of digital visual media: privacy concerns and trust among young people. *American Journal of Criminal Justice*, 40(2), 285-302. doi: 10.1007/s12103-014-9245-7

PIROPOS: AFAGADORES OU PRÁCTICA QUE MANTÉN OS ESTEREOTIPOS DE XÉNERO?

Raquel Lois Gómez
raquelloisgomez@gmail.com
María Lameiras Fernández
lameiras@uvigo.es

RESUMO: A través dos piropos transmitense mensaxes en relación ao corpo, especialmente no tocante a aspectos sexuais do corpo das mulleres. O obxectivo deste traballo é analizar a presenza dos piropos nas mensaxes que intercambian mozos e mozas. Para isto, lévase a cabo unha investigación cualitativa coa técnica de grupos de discusión nun centro educativo de secundaria. Os resultados móstrannos que as mozas seguen recibindo piropos que fan referencia á súa aparencia e ó seu corpo sexuado, reforzando os estereotipos de xénero que vinculan a feminidade coa beleza da aparencia física e a instrumentalización dos seus corpos sexuados para o pracer dos homes; que os piropos son emitidos non só por coñecidos (familia, compañeiros/parellas), senón tamén por descoñecidos (estraños), sendo os emitidos por descoñecidos os que xeran maior malestar nas mozas. Finaliza este traballo cunhas reflexións relativas á necesidade de abordar os contidos das mensaxes verbais como condutas que seguen a manter os estereotipos de xénero e o labor do/a Educador/a Social na educación para igualdade.

PALABRAS CHAVE: Piropos, estereotipos de xénero, desigualdade, sexismo, acoso sexual

INTRODUCCIÓN

Na actualidade continúa sendo frecuente escoitar frases pola rúa que atañen á aparencia física das persoas. Estes comentarios son xeralmente emitidos por persoas descoñecidas, sendo máis habituais os comentarios provenientes de homes cara a mulleres. O contido das mensaxes emitidas pode ser interpretado de diversas formas e ás veces, aínda que os comentarios non resulten ofensivos, poden xerar unha situación violenta ou incomodar a persoa á que van dirixidos.

Esta práctica coñécese entre a sociedade como os piropos, que fan referencia sobre todo a aspectos físicos e con connotacións eróticas do corpo das mulleres, emitidos por diferentes tipos de emisores e en diferentes espazos.

A pesar das transformacións sociais dos últimos anos, a práctica de piropear ou de facer comentarios a mulleres sobre a aparencia e/o corpo sexuado, continúa a manter os estereotipos de xénero nos que a muller está asociada de forma descritiva ao corpo “obxecto”. Isto supón que a muller é “identificada” co seu corpo, e o seu corpo é considerado un “obxecto” para ser admirado e/ou instrumentalizado para o pracer sexual dos homes.

A práctica de piropear integra as nocións de violencia simbólica e de xénero. Mantendo as mulleres (reforzando a pasividade) nun espazo de subordinación, no que ser admirada (sexismo benevolente) ou ser utilizada sexualmente (sexismo hostil) polos homes (reforzando a actividade). En definitiva, mantendo os estereotipos de xénero, o que desemboca en condutas sexistas e así mantén as desigualdades entre homes e mulleres.

No presente traballo procédeuse a estudar esta temática no colectivo de persoas adolescentes; destácase a importancia de abordala con esta poboación porque é o momento adecuado para intervir e modificar estas condutas que están mantendo o sexismo e así erradicalas para que non se reproduzan nas súas relacións adultas.

Polo tanto, o obxectivo deste traballo é analizar como se establece a comunicación na adolescencia onde se inclúen os comentarios sobre a aparencia física e o corpo, e analizar como valoran esta práctica e as súas repercusións.

Para isto, contamos cun estudo cualitativo no que se recorreu á metodoloxía dos grupos de discusión. Estes foron levados a cabo cun grupo de estudantes nun Centro Educativo de Secundaria da provincia de Ourense.

Posteriormente, expónse a importancia e necesidade do traballo das educadoras e educadores sociais no eido educativo e na promoción da igualdade.

MARCO TEÓRICO

ADOLESCENCIA E IMAXE CORPORAL

Adolescencia e as súas características descritivas

O termo adolescencia provén da palabra latina “adolescere”, cuxo significado é crecer e desenvolverse ata a madurez. Atendendo ao exposto pola Organización Mundial da Saúde (1965), a adolescencia é a etapa que transcorre entre os 10 e os 20 anos, diferenciándose dúas fases que constitúen unha etapa da vida na que se produce o tránsito da infancia á vida adulta, caracterizada por importantes cambios no desenvolvemento socio-afectivo e sexual (Lameiras, Carrera & Rodríguez, 2013).

Cada fase ten unhas marcadas características, sendo destacable na primeira adolescencia a importancia que cobra a sexualidade (Lameiras, Rodríguez, Calado & González, 2004) e na segunda o inicio de toma de decisións importantes como a construción da identidade (Díaz- Aguado, 2003), polo que o corpo e a imaxe corporal nesta etapa cobran moita importancia.

Estereotipos de xénero: estereotipos descritivos en relación ao corpo

Os estereotipos de xénero, segundo Castillo-Mayén e Montes-Berges (2014), son crenzas de determinadas características asociadas aos xéneros; a mulleres e homes, as cales sustentan a discriminación de xénero. Podemos diferenciar dous tipos de estereotipos de xénero: os descritivos e os prescritivos. Os descritivos especifican como “deben ser” homes e mulleres e os prescritivos establecen as condutas ou roles que “deben levar a cabo” uns e outras (Lameiras et al., 2013).

Os estereotipos de xénero descritivos establecen as características que describen a cada sexo (Lameiras, 2004). Dentro destes distinguimos os que teñen relación coas características intelectuais, coa personalidade e co corpo. Nos estereotipos de xénero descritivos o corpo é un elemento primario para construír a identidade feminina, que reforza a obxectivización que se produce sobre a muller e a idea de que os seus corpos deben compracer os desexos dos homes. Por outra parte, os estereotipos de xénero prescritivos teñen a súa orixe nos descritivos; xa que recoñecer estes roles para cada xénero é recoñecer a existencia de características físicas, intelectuais e de personalidade para os diferentes xéneros.

Dos estereotipos de xénero ao sexismo

Defínese o sexismo como as actitudes cara ás persoas en relación da súa pertenza a un determinado sexo biolóxico, en función do cal se aceptan diferentes condutas e características (Lameiras, 2004). A diferenza que se produce entre homes e mulleres non é unha diferenza “natural”, senón que é intencionada e construída, unha xerarquización que se transformou primeiro dunha forma explícita e hostil, e posteriormente a unha forma sutil (Lameiras et al., 2013).

Para explicar esta transformación do sexismo tradicional a este novo sexismo moderno destaca a teoría do sexismo ambivalente de Glick e Fiske (1996), na cal o sexismo presenta dúas cargas afectivas antagónicas: positivas e negativas, dando como resultado os dous tipos de sexismo: benevolente e hostil.

O sexismo hostil, ao igual que o sexismo tradicional, ten un ton afectivo negativo cara ás mulleres. Implica a inferioridade das mulleres, xa que presupón que necesitan dun home para que as coide e protexa, polo tanto recoñece e reforza o patriarcado (Lameiras, 2004). Fronte a este sexismo, encontrámonos co sexismo benevolente, cun ton afectivo positivo cara ás mulleres que manteñen os roles tradicionais. Este ton afectivo positivo chega incluso a idealizar as mulleres, pero sempre que manteñen os seus roles de nais, esposas e obxectos románticos (Lameiras et al., 2013).

OS PIROPOS: COMENTARIOS SOBRE A APARENCIA E O CORPO SEXUADO

Ao longo da historia pódense encontrar significados diferentes para a palabra piropo. A súa orixe remóntase a mediados do século XVI nos versos de “La Comedia Erudita”, onde, segundo afirma Fridlitzius (2009), cóntase que había homes que acostumaban afagar ás belas na rúa. O piropo en termos xerais é un cumprido que vai dirixido normalmente a unha muller (Fridlitzius, 2009), que adoita ser emitido por homes pero non de maneira exclusiva.

Calvo (2005) sinala que ás veces os piropos poden agradar pola súa deriva positiva, mentres que outras veces pode producirse un rexeitamento por parte do emisor polo ton ameazante e por producirse cando o receptor non mostra predisposición cara ó emisor. De xeito que os piropos ofrecen unha imaxe da muller contraditoria, xa que por un lado colocan á muller nun pedestal e por outro denígrana reproducindo o formato bipolar do sexismo ambivalente (Glick & Fiske, 1996). Hai autores/as que propoñen establecer diferenzas distinguindo entre “piropo” e “antipiropo” (Malaver & González, 2008), outros como Lopera (2015) prefiren utilizar o termo “piropo vulgar”, que Malaver e González (2008) definen como unha expresión verbal de rúa que fan homes cara a mulleres referíndose a partes do corpo feminino e/ou o acto sexual.

Lundgren (2013) fai un estudo no que analiza o feito de que un home piropoee e explora como estes homes establecen unha xerarquía entre o grupo de iguais, así como unha posición hexemónica que foi atribuída ao home máis valente do grupo, sendo relevante o acto de facelo e carecendo de importancia cal é a muller á que se está piropoando. Establécese un triángulo no que os homes teñen conexións intensas con outros homes, e as mulleres teñen a función de canles de comunicación para que os homes expresen estes títulos homosociais (Lundgren, 2013).

O feito de que un home que mira a unha muller que vai acompañada por outro home poida consideralo un desafío e que o home que a acompaña poida considerar este feito como unha ofensa ou unha humillación, exemplifica a instrumentalización que se fai das mulleres. De tal xeito que o home que acompaña á muller pode mirar aos ollos a outros homes como unha advertencia para amosar que ela é da súa “propiedade”. Ao mesmo tempo, isto tamén podería ser tomado como un eloxio do home que a acompaña, dándolle unha certa posición de status nunha xerarquía masculina, xa que foi quen de “conquistar” e ir acompañado dunha “fermosa” muller (Lundgren, 2013).

Estas experiencias prodúcense en diferentes contextos e por diferentes emisores. Nas rúas ou espazos públicos provenientes de descoñecidos (*street harassment*), as que se producen no espazo laboral levadas a cabo por un xefe ou compañeiro (*sexual harassment*), e finalmente dentro do espazo das relacións románticas aínda pouco estudadas e recoñecidas.

PARTE EMPÍRICA

O principal obxectivo desta investigación é coñecer como se establece a comunicación na que se inclúen comentarios sobre a aparencia e o corpo sexuado entre os e as adolescentes e avaliar o seu significado.

Trátase dun estudo cualitativo con grupos de discusión. Participan no estudo vinte e catro adolescentes dun centro educativo público rural da provincia de Ourense. O grupo de adolescentes distribuíuse en tres grupos de discusión, sendo dous deles homoxéneos e o outro mixto; oscilando as súas idades entre os 14 anos e os 17 anos (3º e 4º de ESO). As cuestións que se formularon para os tres grupos de discusión foron as mesmas e a información que se lles proporcionou non foi directiva.

Para a análise de contido dos grupos de discusión levouse a cabo unha categorización, estruturada en categorías primarias, secundarias e terciarias. A continuación expóñense os resultados obtidos.

1. Aproximación conceptual

1.1. Que son?

Ao responder a esta cuestión, consensuadamente, tanto mozas como mozos, contestaron coma se o feito de piropear fose practicamente exclusivo deles cara a elas.

Por unha banda a primeira reacción que tiveron todas/os foi dicir que os piropos son un afago: algo bo, positivo e que sempre gusta.

Un alago, cuando una persona te dice algo bonito y tú te sientes bien contigo misma después de haber escuchado eso. (Rapaza 1, GD1, L. 1-2)

E, por outra parte, só un par de rapaces dixeron que podía ser algo crítico, e que podía ser que non agradara, referíndose aos piropos que emiten eles.

¡Ah! ellas depende, algunas se sentirán mejor y otras peor cuándo se los decimos. Hay algunas que le dices que se lo comes todo y...les gusta y otras no (Rapaz 4, GD2, L. 44-45)

1.2. A que aluden?

Os piropos que utilizan fan referencia ao aspecto físico da muller, e só no caso dalgún mozo facían referencia a outras calidades como pode ser destrezas para os deportes.

Ningunha moza manifestou recibir piropos en relación a outra cousa que non fose a aparencia física feminina, como afirma Benálcazar (2012), o único parámetro que ten un home para facer unha opinión dunha descoñecida na rúa é o seu aspecto físico externo.

También depende de si es muy maduro o no. Si es poco maduro se suele fijar en las tonterías del cuerpo y todo eso...y por muy agradable que seas con esa persona y todo, al final si pierdes alguna de esas capacidades le vas a dar igual. (Rapaza 2, GD1, L. 177-179)

Os piropos que utilizan para o sector feminino reforzan os estereotipos de xénero descritivos.

Es importante la apariencia física, tiene que ser guapa (Rapaz 9, GD3, L.147)

Unha vez máis pódese apreciar non só a importancia do físico, senón a importancia do grupo social de iguais. Ata o punto de que as súas reaccións están condicionadas polo que o grupo pense e actuarán en base a iso.

Es importante por lo que luego te van a decir. A ver...si tu ahora te lías con una tía y que sea...fea, un retaco, algo así; algo feo...pues después opinan mal de ti (Rapaz 9, GD3, L.139-140)

Os piropos poden facer referencia a unha ampla variedade de calidades, pero atopámonos con que todos os exemplos estaban relacionados co aspecto físico; algúns cun alto contido sexual.

Os piropos que teñen contido sexual son emitidos por mozos e principalmente na rúa, con receptoras descoñecidas. Estes piropos non son ben recibidos polas mozas e, de feito, eles confirman que pode ocorrer que non lles gusten. Mesmo cando unha moza escoita piropos con estes contidos da súa parella resúltalle tamén molesto, producíndolle dúbidas sobre cales son os motivos polos que a súa parella está con ela. Encontrámonos cunha condena do piropo que non supón máis que un instrumento nas mans de homes para denigrar e oprimir á muller (Schreier, 2005).

A veces hacen referencia a ciertas partes del cuerpo con las que no te sientes muy alagada con eso, como que parece que va a otra cosa. No va a lo de los sentimientos. (Rapaza 2, GD1, L.98-100)

Obsérvanse respostas que esconden connotacións sexuais, baixo un disfrace de cortesía ou galantería. Algo que, como afirma Benlacázar (2012), o trato galante non é máis que un mecanismo do patriarcado para imporse, xa que a cabaleirosidade coa que se presenta coloca á muller nunha posición de “obxecto de tutela, de incapacidade ou de pasividade superlativa”.

También hacían cosas como ¡las damas primero! para quedarse mirando por detrás. (Rapaza 1, GD1, L.266-267)

Mentres que a muller é obxectivizada, sendo as calidades importantes as físicas, no caso do home, ser habilidoso, deportista e valente é o máis destacado.

Muchas veces cuándo se pelean y tú te enfadas porque se pelearon o bueno lo que sea. Pues aún se ofende porque estaban siendo valientes. (Rapaza 1, GD1, L.319- 320)

1.3. Roles e protagonistas: “piropeadores e piropeadas”.

As rapazas afirman que case non emiten piropos, e só no caso de que sexa a súa parella a quen van dirixidos. Os rapaces emiten piropos con moita frecuencia e en ningún momento testificaron situacións nas que foran piropeados pola rúa.

No, yo nunca se los digo. Si tengo una relación si, pero si no tengo nada no. (Rapaza 10, GD3, L. 76)

Entre amigos; sobre todo amigas (rise) nos lo decimos diariamente. (Rapaz 11, GD3, L.4)

Con isto maniféstase o que di Schreier (2005), os piropos son emitidos por homes cara a mulleres sobre o seu aspecto físico, a estrutura predominante do piropo componse dun suxeito, que é o home, e dun obxecto, que é a muller.

Elas manteñen a idea de que as rapazas demostran os seus sentimentos con feitos mentres que os rapaces o fan emitindo piropos, e correspóndelles ás rapazas aceptalos. Como di Benalcázar (2012), os perfís de comportamento masculino e feminino xerados no patriarcado conceden como natural o galanteo dun home cara a unha muller, onde el seduce e ela é conquistada.

Si yo creo que es más así, que el chico es más el que dice los piropos y no sé...la chica la que los acepta. (Rapaza 3, GD, L. 64-65, GD1)

1.4. Onde se producen?

Os espazos onde se emiten os piropos maioritariamente son na rúa por parte de descoñecidos, e no colexio por parte de coñecidos. Todas as rapazas testificaban numerosas situacións nas que descoñecidos pola rúa as piropeaban, unhas veces con palabras e outras con xestos ou sons. Algo que non testificou ningún dos rapaces.

Guapa, o que te silban...cosas así. (Rapaza 9, GD3, L.103)

Hombre no sé...yo le digo guapa...le chillas o...si pasáis por la misma acera y ella pasa de largo, te giras así (fai un xesto de mirar cara atrás) a mirarle el culo... (Rapaz 9, GD3, L.116-117)

É moi significativo o feito de que este tipo de situacións se produzan diante de grupos, incluso cando teñen unha relación de parella, sendo destacado que a elas en público lles incomoda, ao ser reiterado tantas veces, e desconfían da intención deses piropos públicos.

Si, que te lo diga una vez vale; pero ya ahí todos los días... Parece que solo se fija en eso. (Rapaza 2, GD1, L. 114-115)

2. Para que os piropos?: a construción do xénero

Reparando na función, do motivo da práctica do piropo, encóntrase unha íntima relación coa construción do xénero.

2.1. Construción da feminidade

As rapazas como receptoras dos piropos afirman sentirse mellor cando os piropos son emitidos por unha persoa coñecida, mentres que cando os piropos son emitidos por unha persoa descoñecida testifican que non é sincero; debido a que piropean a calquera muller e ademais provócalles vergonza que as piropeen pola rúa. Isto corrobora o que di Benalcázar (2012), quen afirma que os piropos de rúa teñen dous contextos, cando ocorren individualmente ou en grupo. Percibíndose o piropo solitario como máis sincero.

Por outra banda, as rapazas como emisoras dos piropos sosteñen a idea de que o máis importante é o interior das persoas, mentres que o físico é algo secundario.

Yo, por ejemplo, también le doy más importancia a los sentimientos y a la forma de ser que al aspecto físico. (Rapaza 4, GD1, L. 164-165)

Tamén só elas fixeron unha distinción entre os comentarios que fan dirixidos a amigas/os; xa que cando isto ocorre o feito de expresalos está condicionado pola posible intención percibida do receptor.

Los comentarios entre chicas suelen ser más abiertos porque no se los solemos decir a los chicos para que no confundan sentimientos con amistad. (Rapaza 3, GD1, L.11-12)

2.2. Construción da masculinidade: o mozo como emisor

En relación á práctica de piropear por parte dos rapaces, cómpre dicir en primeiro lugar que sempre están dispostos a ter relacións con rapazas, véndoas sempre como posibles parellas sexuais; non sendo selectivos aínda que afirman se “Está buena, mejor”.

Emitir piropos en público é unha marca de ser home, de ser “macho”, recalcan a súa atracción polas mulleres ante o grupo social, reforzando así a súa autoestima e a súa masculinidade.

Si es el chico que te gusta y está con un conjunto de personas, y él lo dice delante de toda esa gente pues yo creo que te sentirías incómoda. Pero si te lo

dice personalmente o a solas, pues ahí sí que te sentirías bien. (Rapaza 1, GD1, L.216-218)

Lo valoras más; porque a veces parece que es por hacerse el gallito o algo así...no sé...hay casos que sí que es verdad. (Rapaza 3, GD1, L.219-220)

Apréciase que o aspecto físico é algo importante e presente nas súas vidas; ben sexa a aparencia física persoal como a aparencia física dos demais. Existindo unha diferenciación; para os rapaces o físico é unha calidade indispensable para manter unha relación, mentres que para elas é algo secundario.

En un principio te puede importar; pero después ya no. Lo más importante es lo de dentro que lo de fuera. (Rapaza8, GD1, L.188-189)

Aínda que o físico para eles é moi importante para unha relación a curto prazo, non lles importa. Tamén manifestan a importancia que ten a opinión do grupo de iguais á hora de escoller unha parella. Sendo incluso máis relevante para a elección a opinión do grupo que a persoa.

Eso influye moito, aínda que che guste a ti se os demais din que é fea...os comentarios dos demais... (Rapaz 10, GD3, L.141-142)

Ademais unha moza sostivo que cando un descoñecido emite un piropo a unha rapaza que vai co seu mozo, aínda que a súa reacción sexa simplemente ignoralo, eles necesitan reforzar o “ser home” defendendo a súa parella xa que a consideran fráxil e marcando cal é o seu territorio.

Segundo Amorós (1994), debido ao control masculino do contorno e os recursos, as mulleres están premidas para consentir prácticas como a sobreprotección, que é unha “forma de non considerar a alguén como un igual, é o trato que non se dá nos espazos de paridade”.

Por outra banda, Benalcázar (2012) sostén a idea de que cando unha muller acompañada da súa parella recibe un piropo sempre que sexa “galante” é motivo de orgullo para o home protector e propietario xa que a súa posesión está sendo valorada positivamente. Pero cando o piropo non é “galante”, aludindo a termos vulgares, atrevidos, con connotación sexual..., pode xerar unha confrontación que pode chegar a golpes, para defender o honor da súa muller e, polo tanto, simbolicamente o seu propio.

Tienden a creer que nosotras somos las frágiles y que tienen que luchar por nosotras y cuando le dices algo tipo: ¡me sé defender sola! te dicen en plan, anda que vas a saber tú. (Rapaza 2, GD1, L.328-330)

3. Respostas aos piropos

3.1. As rapazas reaccionan

Por unha banda, as rapazas fan unha distinción entre os piropos que son emitidos por coñecidos e os que son emitidos por descoñecidos. Elas

aceptan os comentarios feitos por coñecidos, pero prefiren que sexan en contextos privados, sen público e ademais prefiren escoitar os piropos que non fan referencia ao corpo e que destaquen outras calidades.

Yo creo que, en cuanto a una pareja si te dice; bueno, sobre partes de tu cuerpo en las que él se fija pues te puedes sentir contigo misma mejor porque sabes que se fijó en ti. Pero cuando es con alguien que está por la calle... me intimida y corre (rise). (Rapaza1, GD1, L. 107-109)

Afirmaron que os piropos das súas parellas lles podían gustar, cando non eran repetitivos, sen público e que, ademais, preferirían que tiveran outros contidos.

Si tu pareja te dice que culazo tienes... pues hombre... mejor que con el desconocido te sientes. Pero si es muy insistente como que te da la sensación que se fija más en ti por lo de fuera que por lo de dentro, y cansa. No gusta. (Rapaza 3, GD1, L. 111-113)

Consensuadamente case todas falaron dos piropos de rúa por parte de descoñecidos, onde as reaccións son de rexeitamento; non facer nada e seguir camiñando ou contrapiropear. Afirmán sentirse mal con eses piropos, incómodas, con temor e incluso avergonzadas. Ademais exemplifican situacións nas que escoitar un piropo condiciona posteriormente determinadas formas de actuar delas, como pode ser a vestimenta. Chegado a este punto, é cando reparamos nun posible acoso de rúa e non de afagos de rúa.

A veces, simplemente pasas... A veces, yo que sé... imagínate que llevas un escote por muy pequeño que sea y te sueltan algo así. Pues tu quizás otro día que salgas a la calle procuras ponerte una camiseta más subida o más tapada; porque te dijeron eso y no quieres repetir esa experiencia. (Rapaza1, GD1, L.125-128)

Y además te quedas avergonzada porque la gente se te queda como mirando (risas). (Rapaza1, GD1, L.47-48)

3.2. Os rapaces reaccionan... sempre afagados e dispostos

As respostas e reaccións dos rapaces, a diferenza das rapazas, son sempre positivas, non só lles gusta senón que lles encanta que os piropeen.

A mí me gusta, siempre. Me encanta. A parte yo soy muy narcisista. (Rapaz 1, GD2, L.42)

A mí me sube la autoestima. (Rapaz 5, GD2, L.50)

Os rapaces non exemplificaron ningunha situación onde os piropeasen pola rúa, pero manifestaron que lles encanta que lles digan piropos; provenientes da súa parella ou por parte de descoñecidas, que teñan carácter sexual ou non, e que as súas reaccións son sempre positivas, aumentando a súa autoestima escoitalos. As súas reaccións son contestar ao piropo ver-

balmente ou xestualmente, vendo unha oportunidade para ter algo con esa rapaza.

Depende, si es alguien a quién no conoces de nada o si es tu pareja... si no la conoces de nada y te dice algo, y te giras y miras y según lo que veas actúas de una forma o otra. Si me dicen cualquier cosa y me giro y veo que puede ser pues... voy, si veo que vale la pena. (Rapaz 6, GD2, L.150-153)

A reacción aos piropos con connotacións sexuais por parte do sector masculino, novamente é positiva.

A mí si una chica me dice: ¡te lo como todo! Yo contesto: ¡comienza ahora! esté como esté. (Rapaz 6, GD2, L.183-184)

Nos gusta aunque tenga carácter sexual y aunque no las conozcamos también. (Rapaz 7, GD2, L.188)

REFLEXIÓNS FINAIS

Actualmente, atopámonos nunha sociedade onde os estereotipos e as relacións de desigualdade de poder entre os xéneros continúa sendo unha realidade, demóstrase con esta investigación que aínda hai espazos onde o sexismo se mantén agochado nas súas expresións máis benevolentes e sutís.

O traballo levado a cabo confirma que as mensaxes sobre o corpo das mulleres seguen a ser máis frecuentes que as emitidos sobre o corpo dos homes. As mulleres “aceptan” eses comentarios sen ser conscientes da obxeción que implica ao entrar no que denominamos o espazo do sexismo benevolente, máis difícil de identificar polo seu ton afectivo positivo. O piropo, a pesar de facer mención a aspectos positivos destacados, reforza a idea da muller que a desconecta da súa identidade global e a “suxeita” ao seu corpo sexuado. Se as mulleres non detectan as connotacións negativas vinculadas ás mensaxes que van implícitas nos piropos, non poderán cambiar esta realidade e contribuírase a manter o espazo de desigualdade.

En relación ao xénero masculino, obsérvase neste traballo a continuidade dunha identidade masculina heteronormativa, na que o principal “valor” é non ser homosexual: ser macho, ter interese polas mulleres e demostralo publicamente. Por iso o sector masculino cre que reforza a súa masculinidade ao piropo en público.

Como sinala Carvajal (2014), o piropo reproduce os roles e estereotipos de xénero, tales como asumir que a muller é quen recibe os piropos nunha actitude pasiva e o home quen os emite, mantendo unha actitude activa. Esta situación vese reforzada por unha educación diferencial entre ambos sexos, desempoderadora para o sector feminino, fronte a unha educación empoderadora para o sector masculino. Este aspecto resulta clave para a sociedade, xa que se está a formar as xeracións vindeiras e, a pesar de que a

acentuación diferencial decreceu nos últimos anos, aínda é posíbel atopar moitos indicios de desigualdade nas aulas.

Ao que se debe chegar é a erradicar os comentarios que seguen reforzando a idea da muller como corpo, e que seguen reforzando o ideario do modelo capitalista neoliberal no que as mulleres son grandes consumidoras de todo o que axuda a mostrar un corpo e unha imaxe estética (comprar grandes cantidades de roupa e complementos, maquillaxes, cremas e produtos, cirurxías estéticas etc). Conseguir que as mulleres sexan valoradas polo que son e que a aparencia física non sexa o elemento que as define é o desafío que esta sociedade ten por diante.

Cómpre reflexionar por tanto sobre o piroppo vinculado ao sexismo como un tipo de “violencia” exercida contra as mulleres. Como se mencionou ao longo do traballo, pode ser considerado como unha agresión, unha invasión desaprobada do espazo e esfera persoal, que ao non ser conscientes da discriminación implícita é mais perigoso. Dende aquí faise un chamamento social que apoie a desaprobación de calquera acto de violencia, inclusive os vinculados á temática abordada no traballo.

Finalizamos o presente traballo cunha reflexión sobre o labor da Educación Social, expoñendo a necesidade de reformular as prácticas educativas dende unha perspectiva da coeducación. Demóstrase que aínda hai espazos onde o sexismo se mantén nas súas expresións máis benevolentes e sutís. É traballo da Educación Social descubrir estes espazos e contribuír a facer evidentes estes estereotipos aos adolescentes, contribuíndo a fomentar relacións interpersoais máis igualitarias e, por tanto, libres de sexismo e de todo tipo de violencia. Debemos previr ese comportamento violento con relación á aparencia das mulleres, analizar a medida en que as rapazas están condicionadas por todas as mensaxes que lles chegan, como por exemplo de cómo deben vestirse e mostrarse esteticamente, e de como esas mensaxes inflúen no seu comportamento. Resulta ser, así, un conxunto de mensaxes que chega a través das imaxes e das palabras, reforzando o sexismo benévole.

As e os educadoras/es están capacitadas/os e formadas/os para avaliar, identificar e detectar estas formas máis sutís de sexismo e desenvolver as estratexias formativo/educativas necesarias para abordalas, desenvolvendo programas de intervención específicos axustados á realidade da mocidade coa que traballamos. E a escola é un espazo no que se debe e pode facer todo este traballo prioritario nunha formación integral que posibilite o desenvolvemento da conciencia crítica. Por iso, todos estes resultados levan a propor, no centro educativo, o desenvolvemento de programas que erradiquen ou poñan en evidencia esta violencia. Un programa específico para

traballar sobre prácticas de comunicación nas que o piropo segue mantendo un espazo de desigualdade, nas que a muller segue sendo valorada polo corpo, obxectivizada e sometida á mirada do home.

O obxectivo é que a adolescencia sexa consciente desta realidade, que descubra as trampas benevolentes da desigualdade, e por ser benevolentes son moito máis perigosas, posto que se dificulta a súa detección e detención. Este factor reafirma a necesidade de traballar dende a escola cun programa para descubrir e detectar o sexismo benevolente e o hostil. Contribuiremos así a construír unha sociedade máis igualitaria, superando os estereotipos de xénero e conseguindo unha convivencia pacífica e respectuosa entre mozos e mozas en todos os ámbitos das súas relacións.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de “lo masculino” y “lo femenino”. En C. Amorós (Comp), *Feminismo, igualdad y diferencia*. México, UNAM, PUEG, (193-214).

Benalcázar, M. L. (2012). *Piropos callejeros: disputa y negociaciones*. (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana De ciencias Sociales, Sede Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5204>

Calvo, J. (2005). El piropo en la España del 2000 y las nuevas formas de cortesía. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 3 (1), 31-47.

Carvajal, S. (2014). *El piropo callejero: acción política y ciudadana*. Programa Internacional de Maestría de Estudios de la Cultura. Mención en comunicación. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.

Castillo-Mayén, R. & Montes- Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos actuales. *Anales de psicología*, 3(30), 1044-1060.

Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, Sexismo y Violencia de Género. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84) , 35-44.

Fridlitzius, N. (2009). *Me gustaría ser baldosa*. Göteborgs Universitet. Recuperado de https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21469/1/gupea_2077_21469_1.pdf

Glick, P. & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.

Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de sexología*, 8, 91-102.

Lameiras, M.; Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo. Servicio de Publicacións da Universidad de Vigo.

Lameiras, M. , Rodriguez , Y. , Calado , M. & González , M. (2004). Determinantes del inicio de las relaciones sexuales en adolescentes españoles. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiátrica de enlace*, 71/72, 67-74.

Lopera, S. A. (2015). *Análisis lingüístico de los piropos vulgares*. Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos.

Lundgren, S. (2013). Mami, you are so hot! Negotiating hierarchies of masculinity through piropos in contemporary Havana. *Stockholm Review of Latin American Studies*, 9, 5- 20.

Malaver, I. & González, C. (2008). El antipiropo: el lado oculto de la cortesía verbal. En A., Briz, A., Hidalgo, M., Albeda, J., Contreras & N., Hernández (Eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito al oral, III Coloquio internacional del programa EDICE* (pp. 267-282). Valencia: Universitat de Valencia.

Organización Mundial de la Salud (1965). Problemas de Salud en la adolescencia. Serie de informes técnicos, 308. Ginebra: Autor

Salazar, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, 87 (2), 67-80.

Schreier, J, (2005). Quien fuera mecánico...un estudio socioprágmatico sobre la aceptación social del piropo. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 3(5), 65-78.

AMOR E VIOLENCIA: UNHA PERIGOSA RELACIÓN NAS PARELLAS DE ADOLESCENTES. UNHA CUESTIÓN DA EDUCACIÓN SOCIAL?

Belén Martínez Cuquejo

belenmartinezcuquejo@gmail.com

Yolanda Rodríguez Castro

yrcastro@uvigo.es

Resumo: O obxectivo deste estudo consiste en analizar a percepción da Violencia de Xénero relacionada co ideal de parella e os mitos do amor romántico das e dos estudantes de 1º e 2º ciclo de Educación Secundaria Obrigatoria e comprobar a necesidade no sistema educativo da incorporación do/a profesional da Educación Social. Para realizar esta investigación, contamos coa participación de 64 estudantes, 35 rapazas e 29 rapaces, con idades comprendidas entre 12 e 17 anos, pertencentes a un IES do Concello de Xinzo da Limia. Os resultados deste estudo confirman que mozos e mozas definen as relacións de parella con cualificativos como amor, confianza e comprensión. Tamén podemos destacar que rapaces e rapazas presentan unha visión estereotipada do amor. Salientamos que maioritariamente as mozas e os mozos están de acordo co mito da media laranxa, co mito dos celos e co mito da omnipotencia. De forma diferenciada, os rapaces tamén están de acordo co mito da entrega total, mentres que as rapazas co mito dos polos opostos e da paixón eterna. Outro resultado é a dificultade que soen ter os rapaces e rapazas para identificar as situacións de violencia psicolóxica/verbal xa que as teñen normalizadas na súa forma de relacionarse. Polo tanto, consideramos que é importante traballar cos e coas adolescentes dende unha perspectiva coeducativa, na cal se rompa cos estereotipos de xénero asociados ao amor e se promovan as relacións de parella saudables, e quen mellor que o/a educador/a social, que ten as competencias e formación necesarias para levar a cabo este tipo de accións.

Palabras clave: amor, violencia, mitos, adolescentes, educación social.

INTRODUCCIÓN

As problemáticas e necesidades que se dan na sociedade actual tamén se manifestan nos centros educativos, como é o caso da violencia de xénero no colectivo de adolescentes. A cuestión é que nin os e as docentes nin o resto da comunidade educativa está preparada para facer fronte a estes novos problemas (Menacho, 2013). Polo que o labor do/a profesional da Educación Social dentro do ámbito educativo como axente de cambio, dinamizador e transformador das estruturas discriminatorias da sociedade, é esencial para dar resposta ás novas necesidades, así como para previr e combater os problemas como a violencia nas relacións de parella dos adolescentes que cada vez é máis visible (Rodríguez e Alonso, 2015). Non existe un acordo unánime por parte da comunidade científica á hora de establecer as delimitacións conceptuais do termo *Dating violence* (Viejo, 2012). Debido principalmente á variabilidade na forma de exercer este tipo de

violencia, ao grao da gravidade, así como á manifestación da violencia nas relacións de parella da mocidade (Rodríguez e Alonso, 2015).

Seguindo a Hernando (2007), a violencia nas relacións de adolescentes, *teen dating violence*, defínese como “todo ataque intencional de tipo sexual, físico ou psíquico, de un membro da parella contra o outro nunha relación de parella” (p. 326). Así, este termo fai referencia á violencia que sofren as rapazas na nosa sociedade, algo necesario xa que é preciso visibilizar como o xénero feminino sofre violencia dende os primeiros anos de vida, e non se trata de algo que ocorra unicamente na vida adulta.

A *Teen Dating violence* pode expresarse, segundo González-Ortega, Echeburrúa e Del Corral (2008), dende diferentes formas de maltrato físico, psíquico ou sexual, podendo manifestarse ao igual que nas relacións adultas dende formas máis leves ata as máis extremas. Como sinala Hernando (2007), a violencia de xénero que se exerce nas relacións adolescentes comeza cada vez a unha idade máis temperá, a cal vai dende o abuso verbal e emocional ata a agresión sexual e o asasinato, un grave problema que afecta de forma considerable á saúde física e mental dos e das adolescentes.

A violencia exercida pode tomar diferentes formas, como o abuso emocional, psicolóxico, físico ou sexual, podendo coexistir diferentes tipos ou dándose individualmente (Hernando, 2007). Para González-Ortega et al. (2008), a problemática agrávase cando a violencia é expresada en forma de maltrato emocional, con ameazas de acabar coa relación, chantaxes emocionais, descualificacións, condutas controladoras e/ou celos excesivos. Os estudos realizados a nivel internacional e nacional evidencian que a *teen dating violence* é unha problemática frecuente entre a poboación adolescente (Rey, 2008; Rodríguez e Alonso, 2015; Sears, Byers e Price, 2007).

A violencia de xénero é un factor máis de dominación e do control establecido dentro dun sistema patriarcal que ten a súa orixe nun sistema baseado nunha organización xerárquica, que constitúe a división do traballo para cada xénero, a distribución dos bens e recursos, o control da cultura e da política (Lagarde, 2012). Este sistema patriarcal persiste debido a que se nutre dos estereotipos de xénero que nos marcan camiños diferenciados para as persoas. Os estereotipos de xénero inflúen nas condutas, roles e actividades diferenciais para homes e mulleres. Isto repercute directamente nas visións estereotipadas nas relacións de parella. Así, a relación entre a violencia de xénero e os mitos do amor romántico é latente debido a que os mesmos mostran diferentes formas de control que se traducen en situacións violentas e desiguais entre ambas partes da parella (Rodríguez, Lameiras, Carrera & Vallejo, 2013).

Polo tanto, o obxectivo deste estudo consiste en analizar a percepción da Violencia de Xénero relacionada co ideal de parella e os mitos do amor

romántico das e dos estudantes de 1º e 2º ciclo de Educación Secundaria Obrigatoria dunha localidade semi-rural. E tamén comprobar a necesidade no actual sistema educativo da incorporación do/a profesional da Educación Social.

METODOLOXÍA

Participantes

Para realizar a presente investigación cualitativa, contouse coa participación do alumnado de primeiro e segundo ciclo da ESO dun IES situado no Concello da Xinzo de Limia, na provincia de Ourense. A mostra está composta por 64 estudantes, 35 rapazas e 29 rapaces, con idades comprendidas entre 12 e 17 anos.

Procedemento

En primeiro lugar contactouse co IES seleccionado para concertar unha entrevista co director, na que foi informado do procedemento e o contido do cuestionario, obtendo o consentimento para a realización da investigación. Os cuestionarios foron aplicados coa colaboración do director e das/os titoras/es dos diferentes cursos que participaron na mostra.

Instrumentos

Para a obtención de información, creouse un cuestionario aberto organizado en catro partes, correspondentes cada unha delas a unha cuestión estratéxica para a investigación. Na primeira parte, as e os estudantes participantes debían de completar un anagrama con palabras que definiran como debe de ser unha relación de parella (cuestionario adaptado de Leal, 2007). A segunda parte consistía nunha análise da aceptación ou rexeitamento e a xustificación pertinente arredor dos mitos do amor romántico (adaptado de Rodríguez e Alonso, 2015). Na terceira parte presentóuselles unha táboa con diferentes situacións, que as e os estudantes debían de identificar como situacións ou non de violencia de xénero, ademais de indicar de que tipo de violencia se trataba (física, verbal ou sexual) (elaboración propia). Na cuarta parte pedíáselles ás/aos estudantes que, pódose no papel de presidenta/presidente do Goberno, enumeraran que medidas tomarían contra a Violencia de Xénero (adaptado de Lameiras et al., 2004).

Análise de datos

Para realizar a análise dos datos obtidos, transcribíronse de forma literal os cuestionarios realizados polos e polas estudantes, adxudicándolle a cada persoa un número identificativo, o xénero e a idade. Seguidamente analizouse o seu contido minuciosamente (etiquetado minucioso) a través do

programa Excel, e chegouse ao establecemento dun agrupamento/clasificación de etiquetas relacionadas e así, posteriormente, chegouse a unha categorización que foi novamente contrastada. Finalmente identificáronse catro categorías principais: percepción da relación de parella, mitos do amor romántico, identificación de situacións de violencia e medidas propostas ante a violencia de xénero. Estas categorías principais atópanse divididas en categorías secundarias, chegando incluso a categorías de terceiro nivel no caso dos mitos do amor romántico.

RESULTADOS

Neste apartado preséntanse os resultados acadados a partir deste estudo, a través da análise dos datos obtidos, seguindo as categorías extraídas da análise do contido.

Palabras que definen unha relación de parella

A primeira categoría seguida na presente análise correspóndese coa percepción que as e os adolescentes teñen acerca de cómo debe de ser unha relación de parella. Na análise atopamos características comúns e diferenciais en relación ao concepto que teñen dunha relación afectiva (ver Figura 1).

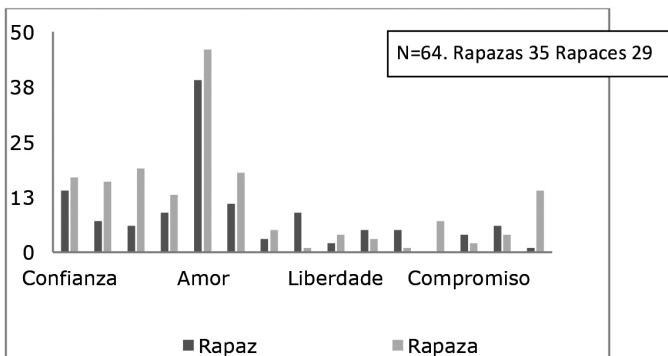


Figura 1. % Das características que atribúen a unha relación de parella segundo as e os adolescentes.

Características comúns entre rapaces e rapazas

As características que atribúen á relación de parella tanto os rapaces como as rapazas son: confianza, fidelidade, respecto, sinceridade, amor, comprensión, felicidade, sexo, liberdade, apoio, convivencia, amizade, compromiso, paixón e complicidade. As tres características máis utilizadas polos/as estudantes para definir a relación de parella foron: amor, confianza e comprensión (ver Figura 1).

Características diferentes entre rapaces e rapazas

Se analizamos as características máis utilizadas polas rapazas, observamos como estas fan especial referencia ao respecto, a complicidade e a fidelidade, ademais da amizade, elemento que só estas nomearon como compoñente dunha relación de parella. En canto aos rapaces, o elemento máis destacado con diferenza ás súas compañeiras é o sexo, o cal so é mencionado por unha rapaza.

Aceptación dos mitos do amor romántico

Na segunda categoría principal deste estudo, analízase a aceptación dos mitos do amor romántico por parte das e dos adolescentes, así como a súa xustificación (ver Figura 2).

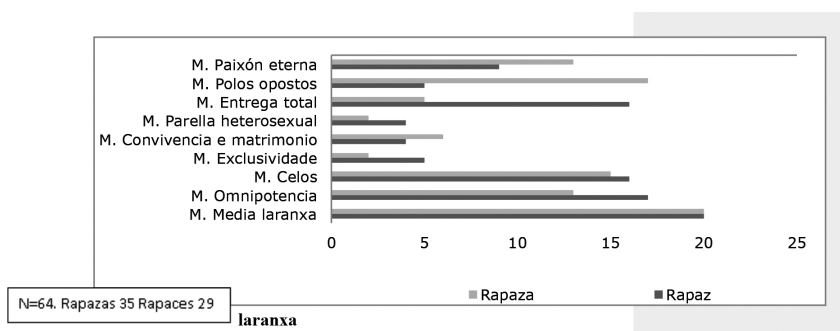


Figura 2. % De aceptación dos Mitos do Amor Romántico segundo o xénero

Mito da media laranxa

A idea de que temos unha persoa destinada para cada un/unha de nós, presenta unha aceptación alta entre os e as estudantes por igual, máis da metade acepta o mito da media laranxa (ver Figura 2).

Máis da metade dos rapaces e das rapazas están de acordo co mito da media laranxa, xustificándoo a través da complementariedade persoal e da crenza de que nalgún lugar hai unha persoa destinada para cada un/unha.

- Porque cada persoa ten a súa metade. (Rapaza13, 12, liña 10)
- Porque cada persoa tena que completar outra. (Rapaz12, 12, liña 23)

Con respecto aos rapaces pódese observar como os seus argumentos a favor xiran arredor da idea de que hai persoas feitas para outras ou que sexan iguais.

- Porque hai xente feita para ti. (Rapaz16, 12, liña 26)
- Porque sempre hai alguén que sexa igual ca ti, lonxe ou cerca. (Rapaz 22, 17, liña 28)

- Por outra parte, os argumentos utilizados polas rapazas utilizan expresións como sentirse cómodas, seguras e estar ben coa parella.
- Porque sempre haberá unha persoa coa que te sintas cómoda, segura...etc. (Rapaza8, 13, liña 9)
- Porque vas atopar unha persoa coa que estés ben ao 100%. (Rapaza28, 15, liña 16)

Mito da omnipotencia

A metade das e dos estudantes expresan estar de acordo co mito da omnipotencia, crendo que o verdadeiro amor pode soportar calquera situación. Sendo máis os rapaces que aceptan esta idea do amor romántico (ver Figura 2).

As e os estudantes que aceptan estes mito fan referencia ao verdadeiro amor segundo o cal todo se pode superar e a fortaleza do amor para atravesar dificultades, mantendo unha concepción máxica do mesmo no que a realidade queda á súa disposición.

- Porque se de verdade hai amor poden atravesar o mundo. (Rapaza 35, 14, liña 72)
- Porque se hai algo insignificante que produza discusión na paralela non é amor verdadeiro. (Rapaza 6, 13, liña 61-62)
- Porque cando é de verdade perdóase todo. (Rapaz 21, 13, liña 82)
- Porque se de verdade queres a alguén perdoaralo pero non confiarás tanto. (Rapaz 12, 12, liña 76-77)

Mito dos celos

A falsa crenza de que os celos son unha mostra de amor está bastante estendida entre os/as estudantes, xa que a metade das persoas enquisadas móstranse de acordo co mito sen haber grandes diferenzas entre o número de rapaces e rapazas (ver Figura 2).

Os argumentos utilizados para xustificar a aceptación deste mito xiran en torno á concepción dos celos como unha mostra de amor e de preocupación por perder a outra persoa no que coinciden rapazas e rapaces.

- Porque así demostrábase que de veras o queres. (Rapaza34, 14, liña 132)
- Porque os celos significan que ti queres ser esa persoa. (Rapaza16, 13, liña 122)
- Porque se verdadeiramente te quere, loita por ti para que non te vaias con outro. (Rapaza1, 14, liña 116-117)
- Porque sen amor non hai celos. (Rapaz5,13, liña 133)

- Porque indica que a outra persoa non te quere perder. (Rapaz6, 13, liña 134)
- Porque axudan a que queiras máis a unha persoa. (Rapaz9, 13, liña 135)

Mito da exclusividade

A crenza de que as persoas debemos ter exclusividade e formar parte dunha posesión na relación de parella presenta unha baixa aceptación entre os e as adolescentes (ver Figura 2).

Aquelas persoas que se mostraron de acordo con esta crenza non expresaron xustificación ao respecto.

Mito da convivencia e o matrimonio

O mito da convivencia e do matrimonio é un dos menos estendidos entre os e as adolescentes. Unha minoría móstrase de acordo, sen destacar grandes diferenzas entre rapaces e rapazas (ver Figura 2)

Os /as estudantes que se manifestan de acordo xustifican que unha relación debe culminar coa convivencia e o matrimonio xa que está establecido así.

- Porque cando sexas maior o normal é casarse. (Rapaz16, 12, liña 327)
- Porque se de veras hai amor así será. (Rapaza34, 14, liña 325)

As rapazas que se mostran de acordo resaltan a convivencia como unha fase ligada a unha relación amorosa.

- Porque nunha relación de parella ten que haber convivencia. (Rapaza14, 13, liña 323)
- Porque se non, non sabes convivir coa parella. (Rapaza27, 14, liña 324)
- Porque é importante convivir, cousa que non é fácil. (Rapaza35, 15, liña 326)

Mito da parella heterosexual

Unha pequena minoría dos/das estudantes enquisados atópase de acordo coa idea de que a parella heterosexual é lexítima e é a mostra do verdadeiro amor, o cal non pode darse entre persoas do mesmo xénero (ver Figura 2).

Desta minoría que expresa estar a favor do mito da parella heterosexual, só unha persoa argumenta a súa resposta aludindo á normalidade como xustificación.

- Porque é o máis normal. (Rapaza18, 13, liña 376)

Mito da entrega total

A idea de que cando se ten parella se debe dedicar unha entrega total a ela é aceptada por menos da metade dos e das estudantes, aínda que máis da metade dos rapaces se mostra de acordo, en contraste cun número moi baixo de rapazas (ver Figura 2).

Os e as estudantes que se mostran de acordo argumentan que, se se que-re ou está con alguén, débese de producir unha entrega e dedicación total.

- Porque se estás con alguén tes que entregarte e adicarte a el. (Rapaza11, 12, liña 436)
- Porque se a queres entregaraste por ela. (Rapaz27, 15, liña 444)

Mito dos polos opostos

A crenza de que as persoas diferentes se atraen sendo un aspecto favorable á hora de manter unha relación de parella, atópase altamente aceptada polas rapazas, estando a metade das mesmas de acordo, en oposición aos rapaces os cales son unha minoría os que mostran aceptación cara a este mito (ver Figura 2).

As rapazas xustifican a aceptación deste mito a través da explicación dos seus argumentos, nos que se pode apreciar que consideran que dúas persoas sexan diferentes é favorable para que a relación sexa divertida, xa que se fosen iguais sería aburrida.

- Porque que a dúas persoas lles guste o mesmo é aburrido, o diferente é máis divertido. (Rapaza30, 14, liña 186-187)
- Porque sería máis divertida a relación. (Rapaza2, 13, liña 177)
- Porque se son iguais sería moi aburrido. (Rapaza35, 14, liña 191)

Mito da paixón eterna

A idea romántica de que a paixón nunha relación é eterna e imprescindible para a mesma atópase amplamente aceptada entre as rapazas en oposición a un número moi baixo de rapaces que cren no mesmo (ver Figura 2).

Case a metade das adolescentes enquisadas atópanse de acordo coa idea da paixón eterna, mostrando unha falsa idea de que esta é un elemento esencial para que unha relación sexa duradeira e sinalando que carecer de paixón é un sinal de que a relación debe de finalizar.

- Porque é algo necesario para que a relación dure. (Rapaza2, 13, liña 233)

- Porque a paixón reconforta unha relación. (Rapaza8, 13, liña 239)
- Porque para querer a alguén, ten que haber paixón se non a relación non irá a ningún sitio. (Rapaza11, 12, liña 235-236)

Identificación de situacións de violencia

Na terceira categoría principal desta investigación analízase se os e as estudantes son capaces de identificar correctamente diferentes situacións de violencia de xénero que se corresponde cun tipo de violencia en concreto. En primeiro lugar, os e as adolescentes tiveron que expresar se a situación era de violencia de xénero ou non e, seguidamente, indicar de que tipo de violencia se trata. En maior medida indicaron correctamente as situacións de violencia, aínda que á hora de establecer o tipo; física, sexual ou verbal/psicolóxica, atopan dificultades. Maiormente as rapazas identificaron de forma acertada máis situacións de violencia en comparación aos rapaces.

Segundo as categorías propostas anteriormente, e analizando os diferentes tipos de violencia de xénero individualmente, pódese apreciar (Figura 3) como en xeral a violencia sexual é identificada claramente por case a totalidade das rapazas, e algo máis da metade dos rapaces. En canto á violencia física, obsérvanse diferenzas entre as situacións presentadas, de modo que identifican algunhas de forma correcta e outras de maneira errónea. Por último, a violencia psicolóxica/verbal é a que máis lles custa identificar, en especial certas situacións que teñen normalizadas e as cales aceptan con normalidade.

N=64. Rapazas 35 Rapaces 29

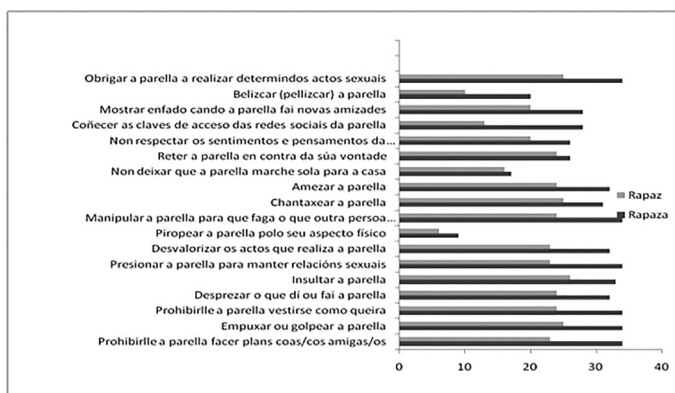


Figura 3. Identificación de situacións de violencia de xénero en función do xénero

Violencia Física

As/os adolescentes tiveron que identificar tres situacións de violencia de xénero física, indicando de que tipo de violencia se trata (ver Figura 4). No que respecta á primeira situación de violencia física, empuxar ou golpear a parella, case a totalidade das rapazas (28 de 35) e máis da metade dos rapaces (19 de 29) identificana cunha situación violenta de tipo físico. En canto á segunda situación, reter a parella en contra da súa vontade, é identificada correctamente, en menor medida que a anterior, sinalándoa de forma correcta máis da metade das rapazas (27 de 35) e case a metade dos rapaces (12 de 29). A terceira situación, beliscar á parella, é a que máis lles custa identificar tanto a rapazas como rapaces, a metade das adolescentes (18 de 35) relaciona a situación exposta cunha situación de violencia de xénero de tipo físico, e tan só 7 de 29 rapaces enquisados a identifican correctamente.

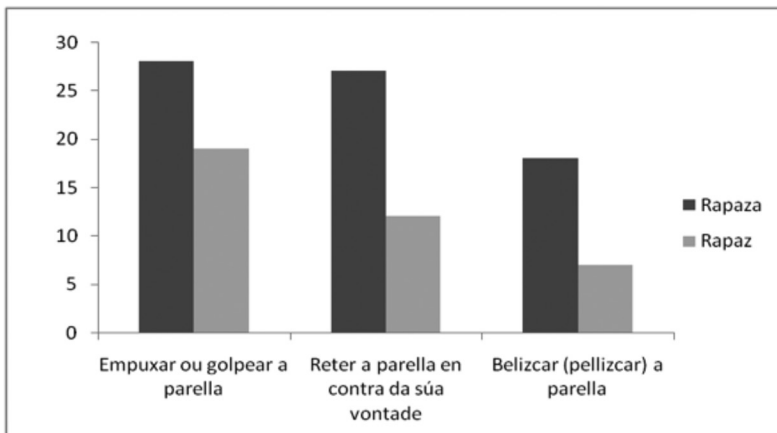


Figura 4. Identificación de situacións de violencia física en función do xénero

Violencia Sexual

Aos e ás adolescentes presentáronselles dúas situacións de violencia sexual, as cales son identificadas de forma correcta pola maioría das rapazas (29 de 35) e pola metade dos rapaces (16 de 29) (ver Figura 5).

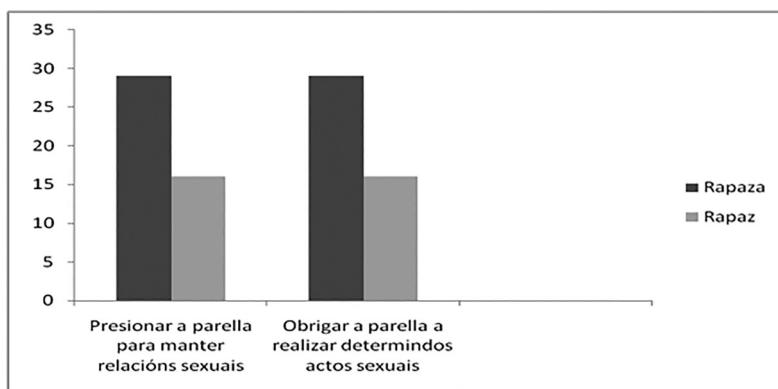


Figura 5. Identificación de situacións de violencia sexual en función do xénero

Violencia Psicolóxica/Verbal

A terceira fase desta categoría correspóndese con trece situacións de violencia de xénero de tipo psicolóxica/verbal, na cal topámonos, ao igual que nas anteriores, con que as rapazas identifican correctamente máis situacións en comparación aos seus compañeiros (ver Figura 6).

Os actos de violencia que menos identifica como tal o alumnado en xeral correspóndese con: non deixar que a parella marche soa para a casa, coñecer as claves de acceso ás redes sociais da parella, mostrar enfado cando a parella fai novas amizades, prohibirlle á parella vestirse como queira e piropear a parella. Con respecto a esta última situación de piropear á parella, soamente tres rapazas das 35 a identifican como situación de acoso, e ningún rapaz a identifica como tal.

As maiores diferenzas entre os e as estudantes sitúanse en canto que as rapazas consideran violencia as situacións nas que se exerce unha forma de control directa e humillante sobre a outra persoa, como prohibir e non respectar, en canto que os rapaces consideran violencia maiormente aquelas que se exercen a través da violencia verbal como, chantaxear e ameazar.

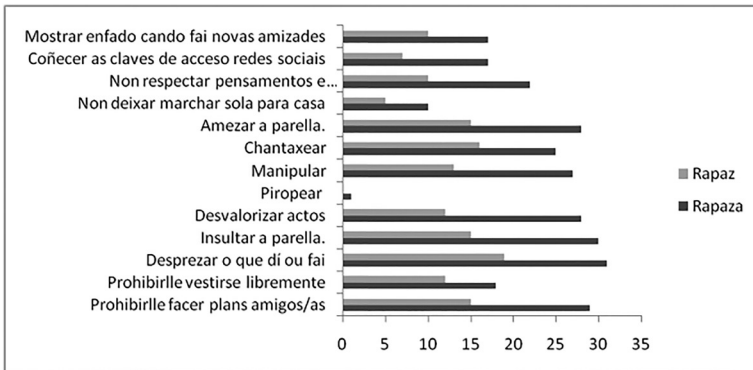


Figura 6. Identificación de situacións de violencia psicolóxica/verbal en función do xénero

DISCUSIÓN

Mediante a realización deste estudo acerca da percepción da violencia de xénero, o amor e as relacións de parella das e dos adolescentes, chegamos ás conclusións de que as e os adolescentes participantes coinciden maioritariamente nos elementos que segundo elas e eles deben de conformar unha relación de parella como o amor, a confianza e a comprensión. Aínda que de forma minoritaria mostran diferenzas con respecto a elementos que só son expresados por rapazas, como é o caso da amizade, e outros só expresados polos rapaces e unicamente unha das rapazas, como é o sexo.

Con respecto á percepción dunha relación de parella, rapaces e rapazas mostran unha visión similar, aínda que de forma minoritaria as rapazas fan máis referencia ao amor amigable/amistoso, mentres que os rapaces acércanse máis ao amor lúdico. Coincidindo cos resultados obtidos por Rodríguez et al. (2015), nos que os rapaces mostraron unha visión do amor máis lúdica e altruísta.

Os e as estudantes mostran un alto grao de aceptación dos mitos do amor romántico, na liña de estudos como o de Ferrer, Bosch e Navarro (2010), estando de acordo tanto rapaces como rapazas co mito da media laranxa, mito dos celos e da omnipotencia, e mostrando diferenzas significativas con respecto a certos mitos. As rapazas móstranse de acordo, a diferenza dos seus compañeiros, co mito dos polos opostos e da paixón eterna, mentres que os rapaces expresan estar de acordo co mito da entrega total. Debemos destacar que nalgunhas ocasións nas que os e as adolescentes se mostraban en desacordo cun determinado mito, a xustificación que daban ao respecto, en cambio, indica que si están de acordo.

En canto aos resultados obtidos da aceptación dos mitos do amor romántico por parte dos e das adolescentes, atopamos similitudes e diferenzas con respecto a outros estudos anteriores. O mito da paixón eterna é aceptado maioritariamente polas rapazas coincidindo cos resultados de estudos como o de Rodríguez et al. (2015) e Ferrer et al. (2010), nos que as rapazas expresan unha alta aceptación deste mito. Tomando como referencia estes dous estudos, atópanse diferenzas nos resultados obtidos en canto ao mito da omnipotencia, nos que esta idea é aceptada maioritariamente polas mulleres, non obstante, no noso estudo é aceptada por máis rapaces que rapazas. De acordo cos resultados obtidos por Ferrer et al. (2010), no noso estudo tamén se deu un alto rexeitamento ao mito do emparellamento ou da parella heterosexual, sendo aceptado por un número insignificante de participantes, aínda que este resultado nos indica que a idea de que a parella é universal de forma monógama, dentro dos patróns da heteronormatividade, segue vixente nalgúns e nalgunhas adolescentes.

Con respecto á visión que teñen do amor, podemos afirmar que mostran unha idea idealizada e estereotipada, en canto que cren que existe unha parella predestinada que complete a cada persoa, e na falsa idea de que se o amor é verdadeiro poderá superar calquera obstáculo, perpetuando unha visión do amor máxica e o cal ten o poder sobre as nosas vidas. A diferenza de algúns estudos realizados recentemente, nos que os e as adolescentes mostran un rexeitamento maior ao mito da media laranxa, este ten un grao alto de aceptación nos nosos resultados, coincidindo con respecto á omnipotencia, que segue sendo aceptada polos/as adolescentes. Outra concepción preocupante sinala que certas accións tóxicas nunha relación, como poden ser os celos, son interpretadas pola maioría de adolescentes como unha mostra de amor e preocupación, incluso como un indicativo de que de verdade se está namorado/a. Os resultados obtidos en canto ao mito dos celos sitúanse na liña dos obtidos por Rodríguez e Alonso (2015), nos que as e os participantes definen os celos como unha mostra de amor.

En canto á percepción da violencia de xénero, podemos indicar que os e as adolescentes teñen dificultades para identificar situacións de violencia, en especial as de tipo psicolóxico. Este dato evidencia que o maltrato psicolóxico nas parellas adolescentes se atopa normalizado. Coincidindo cos resultados obtidos por Amurrio, Larrinaga, Usategui e del Valle (2010), nos que as/os participantes non identificaban con claridade situacións de maltrato.

Polo tanto, podemos afirmar que tanto a visión do amor como da violencia de rapaces e rapazas de 1º e 2º ciclo da ESO se atopan estereotipadas, perpetuando unha visión distorsionada do amor que conduce a situacións

de violencia de xénero aceptadas e normalizadas nas parellas dos e das adolescentes. Un dato alarmante que evidencia que a violencia de xénero, a cal é vinculada ás parellas adultas, tamén está presente nas parellas xuvenís e debe ser un ámbito de estudo e actuación para as ciencias sociais e os/as profesionais da Educación Social en concreto.

Debemos de resaltar que neste estudo os e as adolescentes pertencentes a un medio semi-rural, presentan unha maior aceptación dos mitos do amor romántico, en comparación a outros estudos realizados no medio urbano (Ferrer et al., 2010; Rodríguez & Alonso, 2015), nos cales certos mitos parecían estar obsoletos e outros eran aceptados por unha pequena parte dos e das participantes. Porén, os nosos resultados mostran como seguen persistindo nos e nas estudantes do contorno no cal se levou a cabo a investigación.

CONCLUSIÓNS

Por conseguinte, á vista dos resultados obtidos, incidimos na necesidade de desenvolver accións preventivas e coeducativas para prever a violencia nas relacións de parella, fomentando o trato igualitario de xénero e libre de violencia. Accións que deben de darse dende diferentes espazos da sociedade, en especial dende o ámbito educativo, que pode ter un grande impacto no alumnado, fomentando a igualdade en todos os demais ámbitos da vida das rapazas e rapaces. Promovendo unha educación igualitaria en todos os aspectos, dende os libros de texto, a linguaxe inclusiva, a distribución, entre outras. E creando espazos propios para a formación en igualdade de xénero dos/as cativos e da xuventude, previndo desta forma actitudes sexistas e violentas na adultez.

Non queremos rematar sen incidir no papel relevante que a educación social pode desempeñar na prevención e actuación ante esta problemática da violencia de xénero. Diseñando, aplicando e avaliando programas socioeducativos dende as propias institucións educativas, fomentando unha visión das relacións de parella libre de violencia, destruíndo a visión tóxica do amor e xerando unha actitude crítica cara aos estereotipos e roles adscritos a cada xénero, propiciando a liberdade, escollendo quen somos, como somos e como nos relacionamos coa sociedade.

Desta forma, a escola non debe de responder unicamente a unha formación estritamente académica, centrada na aprendizaxe de coñecementos intelectuais, senón que se trata dun espazo óptimo para desenvolver iniciativas socioeducativas que favorecen o desenvolvemento integral dos/as adolescentes. Esta acción debería de ser desempeñada polas/os profesionais da Educación Social, xa que contan coas competencias, a formación

e as habilidades axeitadas para levala a cabo. A súa figura de educador/a social podería encaixarse nos departamentos de orientación dos centros educativos, sendo un/unha profesional máis. Dende alí podería analizar as problemáticas máis persistentes no centro e desenvolver accións para soluciónalas, así como establecer relacións de mediación entre a escola e a familia, unha canle que se atopa moi deteriorada e nalgúns casos é inexistente. Polo tanto, consideramos que é necesario que a educación social sexa unha parte máis do ámbito educativo, dando resposta a todas as necesidades presentes, desenvolvendo, entre moitas outras, iniciativas para a promoción da igualdade, así como combatendo e previndo as desigualdades de xénero e a violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., & del Valle, A. I. (2010). *Violencia de género en las relaciones de pareja entre adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Bilbao: Servicios editoriales de Universidad de País Vasco.

Ferrer, V., Bosch, E. & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de psicología*, 9, 7-31.

González-Ortega, I., Echeburúa, E. & Del Corral. P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas de parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.

Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*, 25(3), 325-240.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Recuperado de <http://www.mujiresenred.net/IMG/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf>

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M. & Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos. Programa Coeducativo de Desarrollo Psicoafectivo y Sexual*. Madrid: Pirámide, Colección Ojos Solares.

Leal, A. (2007). Nuevostiempos, Viejas preguntas sobre el amor: un estudio con adolescentes. *Revista Posgrado y Sociedad*, 7(5), 55-79.

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, 1-16. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf

Rey, C. A. (2001). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 227-241.

Rodríguez, Y. & Alonso, P. (2015). Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 12-17.

Rodríguez, Y., Lameiras, M. & Carrera, M. V. (2015). Amor y sexismo: una peligrosa relación en los y las adolescentes gallegos/as. *Revista de Estudios e Investigación de Psicología y Educación*, 2, 34-41.

Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. & Vallejo, P. (2013). Validación de la Escala de Actitudes hacia el Amor en una muestra de adolescentes. *Revista de Estudios de Psicología*, 34(2), 209-219.

Sears, H. A., Byers, E. S. & 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, 487-504.

Viejo, C. (2014). *DatingViolence y Cortejo Adolescente: un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces*. Córdoba: Servicio publicaciones de la Universidad de Córdoba.

TELECLUBS EN GALICIA (1964-1978)
COMO CENTROS SOCIAIS E CULTURAIS.
VIXENCIA, LOCAL ESCOLA E MESTRES/AS IMPLICADOS/AS

Juan José García Rodicio
USC- Lugo.
jjgr@edu.xunta.es

Os “Teleclubs” foron e son centros sociais con base asociativa, creados dende 1964, inicialmente arredor dun TV e, posteriormente con todo o repertorio audiovisual, cultural e formativo non formal e informal homologable aos Centros Sociais contemporáneos.

Breve revisión do tema

Buscando nas bases de datos universitarias, en Galicia tan só existen desta temática un par de artigos en revistas locais. No estado español unha tese doutoral en Salamanca, por parte dun Inspector educativo experto en escola rural e antigo asesor de Teleclubs, e outra publicación sobre Baleares extraída dunha tese maior sobre o ocio e a cultura. Como revisión temática, un artigo nunha revista académica cultural en Cádiz.

Descrición da Temática: os Teleclubs.

O Teleclub é unha asociación cun local social, no rural. O motivante inicial era o agasallo dun televisor, aínda moi pouco implantado nos fogares españois, pero de seguido foise surtindo de material audiovisual (magnetofóns, tocadiscos, proxectores de diapositivas e cine), e actividades culturais (biblioteca, teatro (en galego en moitos casos), folclore, artesanía, revistas, festas populares,...) e formación inicial agraria (por medio da Extensión Agraria especialmente e os cursos PPO). Realizaron un labor tan relevante coma as asociacións urbanas, aínda que tiñan máis facilidades de tramitación e moita máis ampla base social.

O feito de localizar o Centro Social na Escola tivo neste caso un exemplo hoxe totalmente implantado.

Xustificación dos motivos.

Consideramos que é un tema de relevancia cuantitativa e cualitativa abonda para investigalo a fondo, observar a súa realidade e publicitar a súa existencia como modelo de base popular. Polo tanto, consideramos inxustificable a ausencia da historiografía.

Materiais e métodos

Descrición da experiencia. As súas fases:

- Consulta documental e bibliográfica. O Boletín Teleclub (65-71), e Teleclub Galicia (71-84) teñen unha mostra moi abundosa das actividades que se realizaron

Mostra de lugares para visitar *in situ*.

- Visita de campo a unha selección significativa, ata acadar un número e tipoloxía representativa

Entrevista de Campo

Procesado de información

Resultados

	Vixentes (% da mostra)	Escolas (% da mostra)	Mestres (% da mostra)
A Coruña	43	27	38
Lugo	41	37	13
Pontevedra	65	33	

Conclusións en relación coa hipótese.

Un número moi importante de Teleclubs convertéronse en Centros Socioculturais, con plena vixencia hoxe en día, e con actividades homologables a centros de nova creación. Un número moi relevante de Locais Sociais dos Teleclubs foron Locais de Escolas. Un número significativo de axentes reitores foron mestres/as, que participaron nas directivas, promotores, cedentes e monitores/as.

Os Teleclubs deben formar parte da historia da Acción Social e Cultural do rural galego como un modelo, como unha praxe e como unha experiencia que transita dende o final dunha Ditadura ata unha democracia. O capital social, cultural e persoal xerado nestas institucións, segundo os datos recollidos, ofrece unha sorprendente imaxe de vivo desenvolvemento social e cultural durante 50 anos, dende final da ditadura franquista ata os nosos días.

Proposta de Hipótese

A “Red Nacional de Teleclubs” (1964-1978) foi un proceso planificado a nivel estatal de implantar no rural asociacións de base voluntaria e popular con sede en centros socioculturais. En España contábanse máis de 5000 e en Galicia máis de 1000, principalmente en parroquias de menos de 300 habitantes.

Debemos observar a súa relevancia con indicadores fiables.

- Os teleclubs son predecesores formais do asociacionismo cultural e veciñal do rural galego, polos seus contidos, metodoloxías, repertorios e locais.
- Os teleclubs inician a práctica de ter os centros sociais nas escolas.
- Os teleclubs mantéñense no tempo, pois desenvolven funcións sociais máis aló do momento histórico no que se desenvolveron.
- En canto aos promotores, a pesar de ser máis abondosos os curas rurais, a implicación dos mestres/as nas directivas parece ser significativo, aínda que desigual.

Mostra para as visitas.

Mostra da Provincia de Lugo: seguindo unha raíz de mostraxe fixa, 100 TC sobre unha listaxe administrativa do ano 1979 de 345 TC, ordenada por concellos e alfabética.

Mostra das Provincias de Pontevedra e A Coruña: sobre unha listaxe alfabética oficial publicitada nun curso de Asesores de Teleclubs do ano 1971, escolléronse 40 casos sobre 140 e 48 sobre 168 respectivamente, cunha raíz numérica fixa.

Variables

Procesamos a variable “Vixencia” pola presenza ata a década do 10 de actividade asociativa, lúdica, cultural ou formativa, no mesmo ou parello local.

Procesamos a variable “Escola” no caso de que o local do Teleclub fose previo, durante ou posterior lugar de docencia primaria ou inicial.

Procesamos a Variable “Mestres” cando consta na xunta directiva ou promotora unha persoa de oficio docente.

Nota: cando non coinciden o número de escolas co de mestres pode significar, ou que foron despois da desaparición da actividade lectiva, ou ben pola autonomía da comunidade ao dispor do local, ou tamén que os mestres interviñan como referente cultural máis aló do seu lugar de docencia.

Referencias

Ariño, A. (dir) (2007). *Asociacionismo y voluntariado en España. Una perspectiva general*. Ed. Tirant Lo Blanch

Batten, T. R. (1962). *Preparación para el desarrollo comunitario*. Ed. Euroamérica

Cantero, C. (2005). “Los Teleclubs” en *Periférica*, 6, 105-128. U. Cadiz

Maíllo, A. (1967). *Cultura y educación popular*. Editora Nacional

Maillo, A. (1971). *Educación Social y cívica*, Ed. Escuela Española

Pujals, M. (2006). *Els teleclubs a les Illes Balears. El fracàs d`una acció cultural franquista*. Documenta Balear Panoràmica

Putnam, R. e Goss, K. A. (2003). *El declive del capital social*. Círculo de lectores

Requejo, A e Caride J. A. (1991). *O asociacionismo cultural en Galicia*. Mapa cultural de Galicia. Xunta de Galicia

Rodríguez Troncoso, A et al (2015). *O Servicio de Extensión Agraria en Galicia (1956-2002)*. Xunta de Galicia

Boletín Teleclub Galicia. JCITE.

JUSTIFICACIÓN DE LA PRESENCIA DE EDUCADORES SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Ana M. Amigo-Ventureira
ana.amigo@udc.es

RESUMEN: La escuela es un reflejo de la sociedad y, por lo tanto, de todos los problemas y necesidades que aparecen en ella. En numerosas ocasiones son estas dificultades personales o sociales las que están detrás del fracaso escolar del alumnado dificultades que ni los docentes ni la propia escuela están preparados para afrontar. Las instituciones escolares presentan ciertas limitaciones en este campo que un trabajo colaborativo con profesionales del sector de la Educación Social podría ayudar a paliar. Es por esto que en el presente trabajo se revisa la literatura científica relacionada con la finalidad de analizar los diferentes argumentos expuestos tanto a favor como en contra de la inclusión de dichos profesionales en los centros escolares. Tras el análisis de los 19 textos seleccionados, se puede observar que esta es una iniciativa ampliamente aceptada y justificada por parte de la comunidad científica argumentando, entre otras cosas, que el educador social podría llevar a cabo numerosas tareas útiles en la institución escolar y que la complejidad social de los problemas va en aumento y, con ello, la dificultad de las agencias tradicionales para solventarlos.

PALABRAS CLAVE: Educación social, escuela, justificación.

INTRODUCCIÓN

La Educación Social es una forma de educación que es a su vez el ámbito y objeto de la Pedagogía Social. Se debe partir de que la educación social se refiere al fenómeno, la praxis y la acción, mientras que la Pedagogía Social hace referencia a la disciplina científica que investiga y considera esa educación social (Ortega, 2005).

Existen evidencias de que ya en el tiempo de los griegos existía algo similar a la educación social, aunque su presencia se incrementó al configurarse una sociedad capitalista e industrial que, por un lado, genera crecimiento demográfico y material pero que, por el otro, incrementa también el número de marginados sociales (Ruiz, 1999).

Ruiz (1999), sienta como precedente de la Educación Social en la historia de España al humanista, filósofo y pedagogo Juan Luis Vives, que en el siglo XVI ofrece al ayuntamiento de Brujas un plan de asistencia social para los marginados, creando así el primer programa social y pedagógico-social de la Modernidad.

Habría que mencionar que la obra de este autor gira en torno a la paz y la tolerancia, destacando la importancia que le da al hecho de aportar una formación del hombre desde la infancia para enseñarle a compartir y vivir en concordia (Ruiz, 1999), por lo que podríamos decir que ya desde el siglo

XVI se plantea la necesidad de la unión entre la educación social y la infancia, aunque todavía no en los centros escolares.

A pesar de que es posible rastrear antecedentes, las intervenciones educativas no empiezan a producirse de manera más o menos organizada en nuestro país hasta los años 60, y no es hasta el año 1991 que se crean unos estudios universitarios específicos (Ucar, 2001), por lo que podemos afirmar que la profesión de educador o educadora social tal y como la conocemos es bastante reciente y que como afirma Pérez (2005), podemos hablar de su “aún corta historia”.

Aun partiendo de la relativamente reciente incorporación de la Educación Social a los estudios universitarios reglados, autores como March, Orte & Ballester (2016), plantean que la pedagogía social es una disciplina clave tanto para apoyar la reconstrucción de las Ciencias de la Educación, como para aportar una respuesta socioeducativa a las dificultades escolares y a las necesidades y demandas de la sociedad en su conjunto y el Estado de Bienestar.

Carreño (2003), explica que, de acuerdo con las directrices que regulaban el título de Diplomado en Educación Social en ese momento, podían discernirse cuatro grandes ámbitos de actuación en este campo, que se corresponderían con las demandas sociales a las que se hace referencia en el párrafo anterior: la educación no formal, la educación de personas adultas, la inserción de personas desadaptadas o con diversidad funcional y la acción socioeducativa.

En la actualidad existen diversas opiniones sobre la importancia de la participación de este sector profesional en los centros educativos, pero, tal y como recogen González y Gimeno (2012) son numerosos los estudios que exponen la idiosincrasia de los menores en riesgo de exclusión social en relación con su educación formal: retrasos en el desarrollo cognitivo (Pino, Herruzo & Moya, 2000), niveles de absentismo escolar superiores a la media (González y Gimeno, 2009; Ruiz y Gallardo, 2002), bajo rendimiento académico y fracaso escolar (González y Gimeno, 2009; Osuna, Luna y Alarcón, 1991; Ruiz y Gallardo, 2002) y problemas de adaptación escolar (Vega, 2001).

Es por esto que el objetivo principal de la presente revisión es justificar la presencia de los educadores sociales en los centros educativos y la necesidad de un trabajo coordinado y colaborativo entre estos profesionales y el resto de la comunidad educativa a través de la creación de equipos multidisciplinares dentro de las escuelas, fundamentándose para ello en la literatura científica relacionada.

MÉTODO

Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica en las bases de datos *Scielo* y *Dialnet* y se emplearon tanto el motor de búsqueda *Google Académico* como el repositorio *Researchgate*. Las referencias se han localizado mediante el empleo de los siguientes términos: educación social, educadores sociales, escuela y centro educativo. Además de la búsqueda computadorizada se realizó una búsqueda manual entre las referencias de los estudios seleccionados.

Los criterios utilizados para seleccionar los textos a trabajar fueron: que el año de publicación del texto fuese igual o superior al año 2000 y que tuviese una relación directa con el tema a tratar.

RESULTADOS

Hasta hace poco tiempo, cuando se hablaba de educación se pensaba en la escuela y en la pedagogía escolar. La educación social era llamada «educación informal» o «no reglada», aplicándole términos que hacían referencia a conceptos negativos e incluso despectivos, manteniendo que la auténtica educación y pedagogía era la referida al sistema escolar (Ortega, 2005).

En la actualidad, sin embargo, numerosos autores (Arrikaberri, Caballero, Huarte, Tanco, Biurrún, Etayo & Urdániz, 2012; Caballo y Gradaílle, 2008; Castillo, 2012; Cotorruelo, Bizkarralegorra & Landela, 2013; Galán, 2008; García, 2012; Gruber, 2005; Laorden, Prado & Royo, 2006; López, 2012; March y Orte, 2007; Menacho, 2013; Merino, 2012; Ortega, 2005;

Parcerisa, 2008; Pérez, 2003; Petrus, Romans & Trilla, 2000; Royo, 2006; Ruiz, 2012 o Vega, 2007 y 2013), defienden el papel de los educadores sociales en los centros escolares. Sin embargo, en esta revisión, no hemos encontrado ningún autor que critique esta unión o argumente en su contra.

A continuación, en la *Tabla 1*, se muestran los seis argumentos más empleados por los diferentes autores con la finalidad de justificar dicha unión entre el campo de la educación social y la escuela.

Tabla 1

Relación entre autores y argumentos a favor de la presencia de estos profesionales

Argumentos	Autores
Coincidencia de los fines y funciones de la escolarización y de la educación social.	Menacho, S. (2013), Ortega (2005) y Vega (2013)
Apoyo legislativo	Arrikaberri, M. et al. (2012), López, R. (2012), Menacho, S. (2013) y Ortega (2005)
En los centros, el peso del ámbito curricular no permite atender bien el social.	Castillo, M. (2012), Cotorruelo et al. (2013), López, R. (2012), Merino (2012) y Ortega (2005)
Aumento de la complejidad social de los problemas. Dificultades de las agencias tradicionales, familia y escuela, para resolverlos.	Arrikaberri, M. et al. (2012), Caballo. B. y Gradaílle, R (2008), Castillo, M. (2012), Cotorruelo, et al. (2013), Galán (2008); García, M. (2012); Gruber, R. S. (2005), Laorden, C. et al. (2006), López, R. (2012), Menacho, S. (2013), Merino (2012), Ortega (2005) y Vega (2013)
Importante incremento de situaciones de conflicto y problemas de convivencia en los centros	Caballo. B. y Gradaílle, R (2008), Cotorruelo, V. et al. (2013), García, M. (2012), Menacho, S. (2013) y Ortega (2005)
El educador social podría llevar a cabo diversidad de tareas útiles en un centro educativo	Arrikaberri, M. et al. (2012), Caballo. B. y Gradaílle, R (2008), Castillo, M. (2012), García, M. (2012); Gruber, R. S. (2005), Laorden, C. et al. (2006), López, R. (2012), Merino (2012), Ortega (2005) y Vega (2013)

Coincidencia de los fines y funciones de la escolarización y la educación social

Los fines y funciones de la escolarización coinciden, en líneas generales, con los atribuibles a la Educación Social (Vega, 2013), esto se debe a que ambas buscan ante todo el desarrollo integral de la persona.

Haciendo referencia a los principios escolares, podríamos encontrar por un lado aquellos que tienen que ver con adquirir las destrezas suficientes para ser competente y capaz de adaptarse a los cambios. Por el otro, encontraríamos aquellos que tienen relación con la educación cívica, los valores y los principios (Menacho, 2013), y sería en esta segunda parte en la que la Educación Social tendría más cabida en los centros escolares.

Apoyo legislativo

Arrikaberri et al. (2012) señala como precedente a la incorporación de los educadores sociales en las escuelas a la propia LOGSE (1990), ya que esta, ante las nuevas exigencias, ya posibilitaba la incorporación de nuevos perfiles profesionales en las escuelas.

Menacho (2012), al igual que hizo años antes Galán (2008), expone las principales funciones que los educadores sociales pueden y deben desempeñar en la escuela siguiendo tanto el marco legislativo de la LOE (2006), también empleado por López (2012) para argumentar su justificación, como el documento de ASEDES (2007).

Ortega (2015) se apoya, por otro lado, en la afirmación del Libro Verde del MEC que indica la necesidad de garantizar la presencia en el ámbito educativo de diversos profesionales, entre los que podríamos encontrar a los educadores sociales.

El peso del ámbito curricular no permite atender bien el social

Este es uno de los argumentos que se podrían considerar de más peso por su recurrencia, ya que un total del 68,42% de los textos analizados, como se puede observar más adelante en la *Figura 1*, mantienen que la complejidad de los problemas sociales va en aumento y que esta situación requiere la presencia en los centros de equipos multidisciplinares en los que participen profesionales con formación específica para la intervención en este campo.

El incremento de las situaciones de conflicto y de los problemas de convivencia en los centros.

Arrikabarri et al. (2012) destaca en este caso la importancia de la presencia de los educadores sociales en las escuelas a la hora de realizar accio-

nes preventivas que permitan mantener relaciones interpersonales sanas entre los miembros de la comunidad educativa favoreciendo así la posterior ausencia de problemáticas sociales anticipándose a la causa de estos.

La diversidad de tareas útiles que un educador social podría llevar a cabo en un centro escolar.

Siguiendo al argumento de ‘aumento de la dificultad de los problemas sociales’ se encuentra ‘la diversidad de tareas que un educador social podría llevar a cabo en un centro escolar’, que aparece en un 52,63% de los textos analizados.

Podríamos decir que las funciones principales que un profesional de la educación social podría llevar a cabo en el entorno escolar son: de prevención, de mediación y educativas (Arrikaberri, 2012). Aunque también podrían desarrollar tareas de educación familiar, educación para el ocio, coordinación de temas transversales (Caballo y Gradaílle, 2002), fomento de unas relaciones adecuadas entre las familias y el centro escolar, control del absentismo escolar o elaboración, gestión y posterior evaluación de diferentes programas educativos (Menacho, 2013).

Tal y como defienden Caballo y Gradaílle (2002), es en el hecho de poder desarrollar diferentes tareas en el interior de las instituciones educativas donde radica el potencial educativo y transformador de la labor de estos profesionales que, junto con el resto de la comunidad educativa, desempeñarán cometidos complementarios de un mismo proceso.

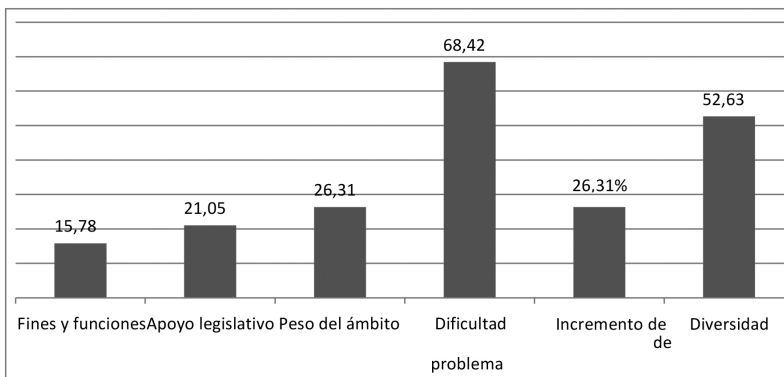


Figura 1. Argumentos más empleados para justificar su presencia en los centros

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según se desprende de la revisión bibliográfica realizada, son numerosos los autores que se muestran a favor de la participación de los educadores sociales en la escuela, mientras que no se ha encontrado ningún artículo científico que argumente en contra de dicha colaboración.

Entre los argumentos más empleados para justificar esta cohesión podemos encontrar el aumento de la complejidad social de los problemas y las limitaciones de las agencias tradicionales para resolverlos, que se presenta en un 68,42% de los textos analizados, o la diversidad de tareas útiles que podría llevar a cabo un profesional de la educación social en la institución educativa, al que se hace referencia en un 52,63%.

Después de los ya mencionados, los razonamientos más empleados son el excesivo peso del ámbito curricular y el incremento de los conflictos sociales que tiene lugar en las escuelas, apareciendo ambos en un 26,31% de los documentos; seguidos del apoyo legislativo (21,05%) y la coincidencia de los fines y funciones de la escolarización y de la educación social (15,78%).

Es por el peso de dichos argumentos y por la ausencia de razonamientos contrarios a la tesis que se plantea, que se llega a la conclusión de que existe un alto nivel de apoyo por parte de la comunidad científica a la inclusión de estos profesionales en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y. & Urdániz, S. (2012). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos: hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra. *Revista de Educación Social*,

16. <https://goo.gl/auFrrz>

Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 45-56. <https://goo.gl/T7oMUF>

Castillo, M. (2012). La aportación de los educadores sociales a la escuela, nuevas competencia y posibilidades. *Revista de Educación Social*, 16. <https://goo.gl/BPGV7x>

Carreño, M. (2003). Modelos de acción social a través de la historia. En Tiana, A. y Sáenz, F., *Génesis y situación de la Educación Social en Europa* (19-44). España: UNED, servicio de publicaciones. <https://goo.gl/RQHtqx>

Conde, S. y Tirado, R. (2012). Convivencia escolar como espacio profe-

sionalizador del educador/a social. *Revista de Educación Social*, 16. <https://goo.gl/xnysbZ>

Cotorruelo, V., Bizkarralegorra, N. & Landeta, Z. (2013). Escuela y educación social: ¿juntas o separadas? *Revista de Educación Social*, 16. <http://goo.gl/078hMS>

Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71. <https://goo.gl/TEKtRn>

García M. (2012). Convivencia escolar: educación social en las escuelas. *Revista de Educación Social*, 16. <https://goo.gl/B07Ddg>

González, F. y Gimeno, A. (2009). Fracaso escolar y absentismo en menores bajo medidas de protección. *Psicología Educativa*, 143-152. <https://goo.gl/FPejMr>

González, F. y Gimeno, A. (2012). Perfil de salud y escolar en menores con medidas de protección y de programas sociales. *Escritos de Psicología*, 17-24. DOI: 10.5231/psy.writ.2012.0801

Gruber, R. S. (2005). A propósito de la educación social y la escuela. *Revista d'intervenció socioeducativa*, 30, 14-16. <http://goo.gl/HixxfU>

Laorden, C., Prado, C. & Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Puls*, 29, 77-93. <https://goo.gl/joOxl2>

López, R. (2012). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *Revista de Educación Social*, 16. <https://goo.gl/Zig1rp>

March, M. y Orte, C. (2007). La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, 160, 87-110.

March, M., Orte, M. & Ballester, L. (2016). La pedagogía social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 45-82. DOI: 10.7179/PSRI_2016.27.04

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la educación social en la escuela. *Revista de Educación Social*. <http://goo.gl/adEQUY>

Merino, R. (2012). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *Revista de Educación Social*, 16. <http://goo.gl/kBZ99R>

Osuna, E. J., Luna, A. y Alarcón, A. (1991). *Estudio de la inadaptación infanto-juvenil*. Murcia: Consejería de Bienestar Social.

Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 333, 111-127. <http://goo.gl/6DH5l1>

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.02

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pérez, G. (2005). Presentación. Monográfico Educación Social. *Revista de Educación*, 7-18. <http://goo.gl/TlB9lP>

Petrus, A., Romans, M. & Trilla, J. (2000). *De profesión: Educador Social*. Barcelona: Paidós.

Pino, M., Herruzo, J. y Moya, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse and Neglect*, 911-924. <http://goo.gl/5Q39lR>

Ruíz, I. y Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 261-272. <http://goo.gl/0bmvDL>

Ruiz, J. (1999). Introducción a la historia de la Educación Social en España. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 5-11. <http://goo.gl/OZkN0l>

Ruiz, M. (2012). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación Social*, 16. <http://goo.gl/zUhlA8>

Ucar, X. (2001). Actualidad de la profesión de educador social. *Letras de Deusto*, 69-80. <https://goo.gl/yqD0h9>

Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga: Aljibe.

Vega, A. (2007). A escola dos mestres e... dos educadores sociais. *Revista Galega de Educación*, 37, 69-71.

Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *Revista de Educación Social*, 16. <http://goo.gl/CezKWm>

AS COMUNIDADES DISCURSIVAS APLICADAS ÁS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUAIS

María Eugenia Díaz Caneiro
eugenia.diaz.caneiro@udc.es

1. Introducción

A conciencia de responsabilidade fronte aos problemas de convivencia, as novas formas de exclusión social, a implicación das familias ou a formación en valores son algúns dos factores que intensificaron a relevancia da educación social nas escolas na última década. Ademais, a xénese e o funcionamento das institucións educativas son inseparables das cambiantes formas de organización do Estado e do modo de articular a sociedade (Álvarez-Uría, 2007: 22). A Nova Escola Galega (2015: 6) defende que o sistema educativo debe ser un instrumento dinámico e estable que estea ao servizo do desenvolvemento social e cultural nun estado democrático, plurinacional e pluricultural.

A nosa sociedade actual atópase mediada principalmente por textos escritos de diferentes clases, o que lles permitiu aos investigadores cualitativos utilizarlos como materiais de análise (Denzin & Lincoln, 2012: 464). Así, este estudo nace coa intención de coñecer que se agocha detrás da normativa vixente en materia de educación, xa que consideramos que, para que os educadores sociais poidan levar a cabo a súa intervención escolar, deben ter en conta o que as políticas educativas están realmente a fomentar.

Os obxectivos do noso estudo son, xa que logo, identificar as comunidades discursivas presentes en textos relacionados coas políticas educativas e caracterizar os colectivos, prácticas, trazos dos discursos e ideais que subxacen a estas comunidades. O método que utilizaremos será un enfoque informal de lectura e relectura dos materiais empíricos, tratando de establecer os temas chave e trazar así unha imaxe dos supostos e os significados que constitúen o mundo cultural do cal o material textual é un espécime.

Deste xeito, optaremos por unha Análise Crítica do Discurso, xa que é unha perspectiva analítica do discurso na que se funden os intereses da investigación lingüística cos da crítico-social e ten no punto de mira as formas nas que os textos reproducen o poder e as desigualdades na sociedade. A nosa interpretación será o resultado do traballo de campo como a nosa interacción social cos textos de estudo (Velasco, 2004: 49).

2. Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso pode definirse como unha tipoloxía de investigación analítica sobre o discurso que estuda a forma na que o poder social, a desigualdade e o dominio se reproducen no contexto social e político. De acordo con Van Dijk (2009: 150), a Análise Crítica do Discurso é un intento de ofrecer unha perspectiva crítica co fin de producir coñecemento ao mesmo tempo que forma parte de procesos de cambio político e social.

Consideramos, por conseguinte, que os discursos, e especialmente os discursos académicos, son partes da estrutura social na que vivimos, polo que contan con moitas influencias e se producen na interacción social. A nosa prioridade é analizar as relacións entre os devanditos discursos e a sociedade para tentar describir a situación sociopolítica que nos afecta e así poder contribuír á súa mellora.

3. Semántica do discurso

O significado das interaccións discursivas está mediado pola realidade social xunto coa linguaxe, o que supón que estea creado socialmente, filtre a percepción do individuo, produza o seu pensamento e constrúa o seu coñecemento e visión do mundo que o rodea. Por conseguinte, o discurso préstase a distintas interpretacións marcadas pola posición na que se atopen devanditos individuos na estrutura social (Alonso & Fernández, 2013: 41).

A semántica das palabras e estruturas atribúese partindo das interpretacións dominantes da sociedade. Con todo, ditas interpretacións masivas poden sufrir variacións debidas a cuestións espaciais, temporais, contextuais ou sociais (Alonso & Fernández, 2013: 43).

Por conseguinte, como investigadores do discurso debemos decodificar os símbolos discursivos que dean lugar a diversas interpretacións para tentar extraer a mensaxe que se quere transmitir e descubrir como está relacionada esa mensaxe coa realidade social. Ademais, de acordo con Narvaja (2009: 19), debemos de estar dispostos a operar con materiais variados e responder a problemas ou dificultades que nos poidan expor outros textos.

No noso caso, analizaremos materiais sobre políticas educativas. Os procesos de formulación e implantación de políticas levan da man a configuración de discursos políticos elaborados moi minuciosamente, que coidan non só a súa estética senón tamén a controversia e os intereses reais involucrados na creación das políticas en si. Así, Rizvi e Lingard (2013: 78) sinalan que o noso interese na análise política descansa na comprensión do

contido político e os seus efectos co obxectivo de contribuír á mellora da práctica educativa.

3.1 Interpretación de textos

Van Dijk (2012: 182) sinala que a interface sociocognitiva explica a relación entre a situación social e o discurso, é dicir, que a definición dos participantes da súa situación social en termos de modelos contextuais subxectivos influirá en como falan, escriben, len, escoitan e entenden. De acordo con este autor, non existe un feito social obxectivo que nos controle, senón que se trata da nosa maneira subxectiva de comprender e construír devandito feito social.

O seu paradigma sociocognitivo non entende de situacións obxectivas, a menos que se entenda por obxectividade un entendemento compartido polos membros dunha comunidade. Pola contra, cre nunha dimensión subxectiva e variable que explica os modelos contextuais e os discursos únicos de cada usuario da linguaxe. Así, considera que o poder non recae na sociedade ou na estrutura social, senón nas interpretacións dos membros sociais desta estrutura ou das situacións sociais.

Van Dijk, na mesma obra, conclúe esta idea apostando por unha teoría sociocognitiva integrada que non reduce a contextualización a un fenómeno puramente mental, senón ao feito de que un comportamento esencial dunha teoría das relacións entre a situación e o discurso implica que os membros representan as situacións comunicativas como modelos contextuais. Baséase, por conseguinte, en que os construtos parten do coñecemento compartido e en esquemas socialmente adquiridos que incorporan as representacións subxectivas das situacións sociais.

3.2 Influencia do contexto

Seguindo de novo coas teorías de Van Dijk (2012: 188), o control contextual sobre a produción e comprensión é un proceso cognitivo consciente, é dicir, que existen estratexias dominantes que automatizan parte das representacións textuais. Dicimos parte e non a totalidade xa que, a pesar de que comeza co modelo contextual, constrúese de maneira intencionada, existen aspectos do discurso que non son controlados por modelos mentais senón que inflúen subconscientemente na forma do discurso. Ademais, pode haber identidades que se representen con tanta frecuencia que se volvan case automáticas sen selo orixinalmente.

Na mesma liña, Van Dijk (2012: 194) indica que existen dúas clases de limitacións contextuais no uso da linguaxe. A primeira delas inclúe as limitacións estables, que representan variables de grupos e actúan do

mesmo xeito para todos os membros dunha comunidade. A representación das devanditas identidades sociais pódese controlar conscientemente e convértese nunha estratexia funcional en situacións comunicativas específicas. A segunda clase fai referencia ás limitacións que teñen que construírse ou activarse en cada situación, é dicir, que dependen en cada caso e empréganse como estratexias dominantes puntuais cun fin controlador.

4. Comunidades discursivas

As comunidades discursivas fan referencia á asociación de identidades e discursos que nos permite entender as diferentes posicións dos grupos sociais no que respecta ao cambio educativo. Deste xeito, analizaremos diversas representacións discursivas nun intento de comprender os procesos sociais que producen o significado e sitúan aos suxeitos emisores e receptores.

De acordo con Rodríguez (2003: 121), promóvese unha idea da configuración do coñecemento que resalta a construción social deste, a relación, interacción e tensións entre as diversas liñas de pensamento e pon de manifesto as condicións ideolóxicas e materiais nas que se produce o coñecemento.

Rodríguez (2003: 62) relaciona este concepto de comunidades discursivas coas complexidades e ambigüidades presentes nos textos que representan o cambio educativo. Para iso, configura tres comunidades discursivas que describiremos a continuación e empregaremos para a nosa análise.

4.1 Comunidade discursiva da excelencia

Orixínouse coas correntes evolucionistas e funcionalistas do cambio educativo e as súas máximas preocupacións son o control do proceso de innovación e a fidelidade dos centros para alcanzar devandito proceso. Son habituais os sistemas de avaliación co fin de recoller información do rendemento dos estudantes e o labor do profesorado xa que considera o éxito como a eficacia docente que dá como consecuencia o elevado rendemento do estudante. Rodríguez (2012: 39) sinala que busca axustar as mercadorías educativas ás demandas dos grupos sociais máis poderosos, seguindo unha lóxica comercial, ao mesmo tempo que intensificar as prácticas educativas tradicionais, para preservar o canon occidental e aproximarse ás expectativas de desenvolvemento económico.

En relación aos discursos propios desta corrente, caracterízanse por unha ofensiva retórica que salienta os perigos e ameazas se non se alcanza a excelencia, utiliza discursos ambiguos que, de acordo con Rodríguez, considera a excelencia como algo exclusivo para determinados suxeitos

e pola produción de informes públicos que presentan as medidas como eficaces e esenciais para alcanzar unha educación de calidade. Todos eles están institucionalizados e son de corte regresivo e conservador.

Como conclusión, Rodríguez (2003: 197) afirma que a comunidade discursiva da excelencia ten tres alicerces fundamentais. O primeiro deles é a selección do currículo en función da súa contribución ao mantemento da cultura e identidade nacional e ao desenvolvemento produtivo. Ademais, esfórzase por incrementar os controis evaluativos estandarizados para comprobar o nivel de rendemento. Finalmente, emprega devanditos resultados de avaliación para canalizar o destino educativo dos estudantes.

4.2 Comunidade discursiva da reestruturación

Está formada por grupos sociais con intereses enfrontados e de diversas correntes, o que deu lugar a loitas internas e situounos a camiño entre a comunidade discursiva da excelencia e a de política cultural. Conciben o cambio educativo como un proceso aberto á incerteza dos feitos que van sucedendo. Por iso, defenden o uso de novos materiais, a inclusión de novas correntes de ensino e a alteración das crenzas dos participantes.

Tal e como afirma Rodríguez (2003: 198), dita comunidade busca a implicación activa dos estudantes na aprendizaxe e no desenvolvemento de contidos de alto nivel. Isto implica, de acordo coa autora, a transformación da práctica do ensino e a reflexión sobre o ensino en si. No que se refire aos discursos, caracterízanse pola súa ambigüidade e a súa mestura de pensamentos progresistas e neoliberais, que combinan a igualdade en educación con discursos económicos.

Finalmente, Rodríguez (2012: 193) afirma que a propia comunidade discursiva se basea nunha indeterminación debido á confusión de grupos sociais e ideolóxicos que a forman. Así, aínda que inicialmente o obxectivo era fomentar formas flexibles de organización da escola, non hai consenso e só atopamos respostas contraditorias dependendo do subgrupo que as expoña.

4.3 Comunidade discursiva da política cultural

A política cultural fai referencia ao esforzo intelectual e á acción social levaba a cabo por colectivos que perseguen o fenómeno da transformación como medida de progreso. Seguindo o exposto por Rodríguez (2003: 256), devanditos colectivos non só aspiran a alcanzar o poder político tentando desenvolver formas de contrapoder, senón que tamén buscan a politización da vida cotiá e do espazo privado e ademais teñen unha organización non

xerarquizada que se caracteriza por mobilizacións de acordo cos intereses e motivacións dos membros.

Os seus discursos son moi variados e mesturan aspectos de cultura popular con sinais en contra da hexemonía e do poder. Expoñen claramente a súa posición política a través de críticas e manifestos en contra do establecido polos grupos de poder reivindicando cambios. Isto vai na liña exposta por Martín, Williamson, Zepeda, Ruíz, González e Cano (2014: 13), que defenden que a educación debe articularse tendo en conta a acción social cos grupos máis vulnerables ou en risco de exclusión social, para que poidan integrarse máis facilmente na sociedade.

Finalmente, dada a variedade de colectivos que o forman, Rodríguez (2003: 263) sinala que as visións sobre a educación tamén son diferentes entre eles. Un primeiro grupo persegue a reforma como epistemoloxía social, que comprende a escolarización e a formación de profesorado como os únicos capaces de reducir a desorganización estrutural da escola. O segundo colectivo, por medio do cambio educativo e a constitución do coñecemento léxítimo, fomenta a alfabetización cultural e a alfabetización crítica. Por último, o terceiro deles, grazas ao cambio educativo e á xustiza curricular, quere parar a homoxeneidade do currículo para derivar nunha análise das relacións entre coñecemento e xustiza social así como os tipos de educación que se ofrecen ao alumnado.

5. Metodoloxía

Este proxecto poderíamolo enmarcar na corrente da etnografía da comunicación, que se caracteriza polos seus fundamentos antropolóxicos e polo estudo comparativo dos comportamentos comunicativos da sociedade. O seu obxectivo principal é elevar a comunicación a un sistema cultural seguindo un procedemento de campo baseado na observación das prácticas comunicativas. De acordo con Charaudeau e Maingueneau (2005: 249), as metas da etnografía da comunicación son buscar explicacións holísticas capaces de inscribir as condutas discursivas nun marco global de crenzas, accións e normas, constitutivo dunha realidade social ou cultural, articulando, por conseguinte, o lingüístico e o social.

Ademais, seguindo a Gorostiaga e Tello (2011: 364), intentaremos explicar as formas cambiantes nas que se estruturan os campos de coñecemento ou de discusión política. Este método parécenos o máis adecuado para interpretar as diferentes correntes que existen neste ámbito de estudo, polo que analizaremos os textos e as relacións que hai entre eles para identificar e caracterizar as perspectivas.

Para levalo a cabo, o primeiro que faremos será buscar e ler textos que consideramos que nos poden ser de utilidade e identificaremos, de maneira provisional, as principais perspectivas de cada un deles. Posteriormente, seleccionaremos os textos ilustrativos de cada corrente cos que imos traballar e lerémolos en profundidade para determinar todos os posibles aspectos. Finalmente, cos datos atopados, realizaremos unha táboa que describa os trazos principais de cada unha das comunidades discursivas.

De acordo con Banks (2010: 67), poderíase chegar a pensar que este método é unha técnica que non leva carga ideolóxica, é dicir, que a comprensión teórica previa dos investigadores non afecta ao estudo, pero o autor afirma que todas as análises que seguen este procedemento se ven afectadas ideoloxicamente, sen que iso afecte á validez dos resultados.

Nesta primeira abordaxe, seleccionamos doce textos publicados na última década, é dicir, entre 2006 e 2016. Para a procura de textos utilizamos diferentes fontes en liña, polo que contaremos con textos producidos por institucións europeas e nacionais, persoal investigador, organizacións independentes e sindicatos educativos.

6. Resultados

A continuación, expoñeremos por medio de táboas os datos identificativos dos textos que seleccionamos para o noso estudo. Ademais, identificaremos a que comunidade discursiva pertencen e xustificáremolo por medio de citas extraídas dos textos que vaian en consonancia coa información detallada nos apartados anteriores deste traballo.

Título	<i>Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas</i>
Autoría	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España
Ano	2014
Resumo	Describe os factores de internacionalización que se deben ter en conta á hora de planificar os retos universitarios e especifica os obxectivos, eixes de actuación e os indicadores para o seguimento e a posta en marcha das devanditas estratexias.
C. Discursiva	Excelencia
Citas	<p>“El conocimiento, es decir, la educación, la investigación y la innovación, se ha convertido en un importante motor de crecimiento y prosperidad, dada su capacidad para crear valor económico en el marco de un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico basado en la inversión en capital humano y bienes intangibles”</p> <p>“La Comisión Europea advierte de que, en un futuro muy próximo, el 90% de las ofertas de trabajo en suelo europeo requerirán personal cualificado o muy cualificado”</p> <p>“Las universidades e instituciones de educación superior deben contribuir a incrementar el atractivo y la competitividad de España en un contexto de competición global por talento (estudiantes, profesores, investigadores, profesionales, emprendedores) y por inversiones relacionadas con el conocimiento, con una nueva división del trabajo y de los recursos de capital”</p>

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

Título	<i>Europeans and their Languages</i>
Autoría	Comisión Europea
Ano	2012
Resumo	Informe que trata o concepto do multilingüismo na Unión Europea, o uso das linguas e as actitudes cara á aprendizaxe destas e cara ao propio multilingüismo.
C Discursiva	Excelencia
Citas	<p>“They are most likely to identify working in another country as a key advantage of learning a new language, with three fifths of Europeans (61%) holding this view. Just over half of Europeans (53%) perceive an advantage to be using the language at work”</p> <p>“Around 68% think that translation plays an important role in job seeking, with a third (34%) perceiving its role in this respect as very important”</p> <p>“Cultural, societal, economic and technological change all present opportunities for growth, particularly among young Europeans, who are more engaged in learning new languages and using them in a wider context”</p>

Título	<i>Improving the effectiveness of language learnin:CLIL and computer assisted language learning</i>
Autoría	Comisión Europea
Ano	2014
Resumo	Despois dun breve marco teórico, define e exemplifica as meodoloxías CLIL e CALL e engade as políticas europeas que fan referencia a elas.
C. Discursiva	Excelencia
Citas	<p>“CLIL can raise the achievement of students in language competences compared to those who have not participated in CLIL, particularly for those in general education who have started learning a language. This is well demonstrated from studies in a variety of Member States”</p> <p>“Expanding CLIL requires teachers with higher levels language competences in the language of instruction (at least B2); this might be a constraint for many countries where language competences are not found among sufficient non-language teachers”</p> <p>“The recent detailed comparative analysis of the Member States’ foreign language teaching policies reveals that despite significant investment in foreign language teaching in recent years, the competence level of European students continues to be below expectations. A renewed focus must be made on the quality of language teaching.“</p>

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

Título	<i>Language competences for employability, mobility and growth</i>
Autoría	Comisión Europea
Ano	2012
Resumo	Contén unha análise, unha guía para os países membros e o apoio co que contan a nivel europeo no que se refire á eficacia e efectividade na formación en linguas estranxeiras e nas competencias lingüísticas relacionadas co emprego, mobilidade e crecemento.
C Discursiva	Excelencia
Citas	<p>“Raising the language competences of children, young people and adults will foster the mobility of workers and students and improve the employability of the European workforce”</p> <p>“This applies for national and European labour markets, and the work of EU enterprises operating on an international scale. Poor language skills are a serious obstacle to seizing professional opportunities abroad and in enterprises or organisations active at internationa level”</p> <p>“Improving the outcomes of education and training and investing in skills in general—and language skills in particular—are important prerequisites to achieve the EU goal of increasing growth, creating jobs, promoting employability and increasing competitiveness. The ambition is to achieve better functioning of EU labour markets, to provide the right skills for the right jobs and to improve the quality of work and working conditions”</p>

Título	<i>Internationalisation of Higher Education and Language Policy: Questions of Quality and Equity</i>
Autoría	Centre for English Language Education, University of Nottingham
Ano	2006
Resumen	Partindo dos considerados tres piares da internacionalización, que son a mobilidade de estudantes, de profesorado e de persoal de servizos, preséntanse as implicacións do uso da metodoloxía EMI en países que non son anglófonos.
C Discursiva	Reestruturación
Citas	<p>“The paper takes issues around the language of the medium of instruction as a particular aspect of the complexities faced by the internationalising education provider, and suggests that these bring into sharp focus questions of equity, access, and quality”</p> <p>“There are also effects, inevitably, for individuals. These include barriers to choice of receiving institution and questions of parity of access”</p> <p>“It may be highly inaccessible to a diverse student body with very different expectation and language abilities”</p>

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

Título	<i>Resposta de la Internacional de la Educación al Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010</i>
Autoría	Internacional de la Educación
Ano	2010
Resumo	Guía que presenta os progresos conseguidos cara aos obxectivos da Educación para Todos, facendo fincapé na desatención á alfabetización, a desigualdade nas cualificacións, na paridade entre sexos, a cualificación de docentes e a marxinação, entre outros.
C Discursiva	Reestruturación
Citas	<p>“En general, el progreso hacia los objetivos de la EPT ha sido lento y desigual, y los gobiernos no están cumpliendo los compromisos que tienen en común en lo que se refiere a la educación. (...) Los programas de formación pueden ayudar a llenar los vacíos en las disparidades de competencias, abordar el desempleo juvenil y el empleo precario “</p> <p>“El Informe de Seguimiento apoya el postulado de la IE según el cual es responsabilidad de los gobiernos y de las autoridades públicas garantizar el acceso de todos los ciudadanos a servicios de educación pública de alta calidad y</p> <p>es preciso sostener la inversión en la educación aun después de la consecución de los objetivos”</p> <p>“La IE sostiene que el logro de la paridad de género requiere de intervenciones en todos los niveles de la educación para que las niñas y las mujeres disfruten de la igualdad de oportunidades en la sociedad y en el mercado de trabajo”</p>

Título	<i>Llamamiento de la Internacional de la Educación por la educación de calidad</i>
Autoría	Internacional de la Educación
Ano	2015
Resumo	Propón os obxectivos educativos para alcanzar a meta en 2030 de garantir a educación de calidade gratuíta e universal que venza todas as formas de discriminación.
C Discursiva	Reestruturación
Citas	<p>“Una educación de calidad inclusiva también resulta fundamental para lograr el desarrollo en áreas de importancia mayor, tales como la igualdad de género, la salud, la nutrición y la sostenibilidad del medio ambiente”</p> <p>“La ampliación del plan de estudios, para que incluya recursos y materiales educativos que incluyan contenido no discriminatorio y sensible al género que trascienda la alfabetización y la aritmética y que contenga contenidos sobre la ciudadanía global y las habilidades para la vida”</p> <p>“El objetivo de la educación post 2015 debe incluir medidas concretas para vencer todas las formas de discriminación, como la basada en la discapacidad, el género, la etnia, la religión, la sexualidad o el estatus socioeconómico. Cada estudiante deben tener un o una docente calificada, con buen respaldo, y aprender en instituciones educativas seguras e inclusivas, que dispongan de unos recursos y una infraestructura adecuados e instalaciones accesibles”</p>

VI. AMPLIANDO O CURRÍCULO DENDE A COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL

Título	<i>The future of Higher Education in Europe: The case for a Stronger base in EU Law</i>
Autoría	The London School, Europe in Question
Ano	2012
Resumo	Debido á crise, os gobernos europeos reduciron o seu gasto en educación, polo que este informe analiza as políticas europeas que se están fomentando e que dan lugar a decisións cruciais en materia educativa.
C Discursiva	Reestruturación
Citas	<p>“Under the budgetary strain of the economic crisis, many European governments have introduced spending cuts in higher education. As a consequence, universities increasingly have to rely on tuition fees and private sources of funding to sustain themselves. This development fits in with a broader tendency of treating higher education increasingly as an economic resource and commodity, which is fostered by European-level processes such as most notably the Bologna Process and the Lisbon Strategy”</p> <p>“Therefore, it is worrying that many of the most crucial and influential decisions are taken in intergovernmental contexts and implemented by means of soft law - of which the democratic legitimacy is doubtful”</p> <p>“As this contribution shall argue, we need to consider a stronger and more democratic basis for these important policies, if we decide to pursue them. That basis is to be found in EU law”</p>

Título	<i>Políticas ¿educativas?</i>
Autoría	Comisiones Obreras
Ano	2016
Resumo	Por medio de datos impactantes de actualidade, critica que as políticas europeas non teñen en conta asuntos como a acollida de refuxiados, o aumento da desigualdade, a corrupción ou a delincuencia.
C Discursiva	Política Cultural
Citas	<p>“Dignidad, libertad, democracia, igualdad, derecho, pluralismo, tolerancia, justicia... Es trágico que estas palabras, hayan sido recordadas por Eurydice justo cuando Europa se conmovía de nuevo de dolor y vergüenza. Los ministros saben qué hay que hacer para educar bien, puesto que lo escribieron en un documento emotivo y certero. ¿Por qué no lo hacen? ¿Por qué siguen las políticas que siguen, muchas de ellas dictadas por la OCDE?”</p> <p>“Me gustaría saber qué correlación tiene este ranking con la educación de los ciudadanos de estos países, con solidaridad en la acogida a los refugiados, con el aumento de la desigualdad, con la presencia de la ultraderecha en sus mapas políticos, con la corrupción y el clientelismo, con la bondad, con la delincuencia, con la dignidad en el trabajo”</p> <p>“Como reflexionaba Esteve, sin ética, no hay educación, aunque haya aprendizaje de las matemáticas, tan necesarias para tantas cosas. No estoy muy segura de que todos los estados europeos tengan políticas educativas. De enseñanza, sí.”</p>

Título	<i>Observacións da CIG-Ensino ao borrador do Anteproxecto de Lei do Sistema Universitario de Galicia</i>
Autoría	Confederación Intersindical Galega
Ano	2012
Resumo	Defende os sinais de identidade galegos como a lingua e as tradicións e expón os seus argumentos en contra do marco normativo xa que considera que non cumpre o obxectivo de ensino público.
C Discursiva	Política Cultural
Citas	<p>“Chama a atención o recordatorio do principio de xerarquía normativa. Parece evidente que son contrarias á lei as normas –e actos- de rango inferior contraditorias coas súas disposicións”</p> <p>“Deberíase substituír en todo o texto a palabra “nacional” para cualificar ensinanzas, programas, etc. Estatais. (...) As competencias autonómicas de ordenación do sector universitario non xustifican certos preceptos que entran a regular os procedementos e órganos encargados dentro das Universidades de dar cumprimento aos obxectivos da norma ou que entran no terreo da autoorganización que lle corresponde a cada Universidade”</p> <p>“A CIG realiza as alegacións que seguen tendo en conta que o marco normativo existente determina un modelo de ensino público superior que non compartimos en distintas cuestións”</p>

Título	<i>El fracaso de la enseñanza bilingüe</i>
Autoría	Corriente Sindical de Izquierdas
Año	2014
Resumo	Entende que os programas bilingües non desenvolven a competencia lingüística e afectan negativamente a outras competencias, así como que ten un efecto segregador.
C Discursiva	Política Cultural
Citas	<p>“La llamada enseñanza bilingüe no parece haber demostrado ser especialmente efectiva en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés, la lengua que monopoliza los programas. Y sin embargo se convierte en un lastre para los objetivos de otras materias y en un elemento de segregación social en las aulas”</p> <p>“Las agrupaciones a que obliga las secciones bilingües tienen un efecto segregador evidente y los padres perciben nítidamente la distinción que supone incorporarse a esos grupos y el riesgo que entraña quedar fuera de ellos. La propaganda institucional alimenta también el pretendido prestigio social del “bilingüismo” y son muchos los que presumen de la categoría bilingüe del colegio de su prole”</p> <p>“Entre los docentes tiene mucho defensor y mucho beneficiario. Plazas en el concurso de traslados, oportunidades de empleo interino, reducciones horarias, ofertas formativas, viajes, acreditaciones y, en algunas Comunidades, complementos salariales”</p>

Título	<i>Pruebas externas en IES bilingües: un despropósito continuado</i>
Autoría	Sindicato Unión General de Trabajadores
Ano	2013
Resumo	Oposición a someter ó alumnado a avaliacións externas por diversos motivos e solicitude de reformulación do modelo de avaliación do sistema bilingüe para facelo máis sostible.
C Discursiva	Política Cultural
Citas	<p>“Ya denunciamos anteriormente el despropósito de estas pruebas tal cual están concebidas. Reiteramos ahora nuestra oposición a someter al alumnado a tantos exámenes”</p> <p>“Queremos insistir en un elemento sumamente importante y es que se están empleando fondos públicos en unas pruebas cuya necesidad es dudosa, mientras se sigue recortando en recursos de primera necesidad en los centros”</p> <p>“Desde el Grupo de Bilingüismo queremos volver a mostrar nuestro rechazo a las pruebas externas tal cual están diseñadas y solicitamos a la Consejería de Educación que replantee el modelo de evaluación del propio sistema bilingüe para hacerlo más racional y sostenible económica y socialmente”</p>

7. Conclusións

Logo de analizar cada un dos textos seleccionados, somos quen de extraer os trazos máis característicos de cada unha das comunidades discursivas, tal e como expoñemos na táboa:

	Excelencia	Reestruturación	Política Cultural
	- Conservadores - Institucións	- Progresistas - Grupos socialdemócratas	- Movementos independentes - Agrupacións sociais
Prácticas	- Aumento competitividade - Mercantilización da educación	- Educación inclusiva - Xustiza social	- Eliminación de segregación - Mobilizacións de contrapoder
	- Xerarquía da excelencia - Niveis de rendemento	- Igualdade de oportunidades - Devolución de poder	- Cultura social - Atención á diversidade
Ideais	- Empregabilidade - Calidade	- Equidade - Tolerancia	- Socialización - Populismo

Menacho (2013: 6) indicaba que os problemas sociais existentes na sociedade inflúen na escola, polo que reincidimos na importancia de coñecer o que se agocha tras as políticas educativas para que os educadores sociais poidan desenvolver o seu traballo con éxito. Como conclusión final deste estudo, seguiremos na liña de Vega (2013: 3), xa que cremos que as dificultades escolares de moitos alumnos aumentan hoxe nunha sociedade mercantil debido ás maiores esixencias dunha sociedade mercantilista e competitiva.

8. Bibliografía

Alonso, L. & Fernández, C. (2013). *Los discursos del presente: un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI de España

Álvarez-Uría, F. (ed.) (2007). *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu

Denzin, N. & Lincoln. Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa

Gorostiaga, J. & Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual, *Revista Brasileira de Educação*, 47, 16, p. 363-388

Martín, A., Williamson, G., Zepeda, R., Ruíz, M, González, J. & Cano, A.(2014). ¿Qué educación requiere la diversidad y equidad de la sociedad actual? La Educación Social y los problemas educativos de hoy. *RES Revista Educación Social*, 18, p.13

Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela, *RES Revista Educación Social*, 16, p.6

Narvaja, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos

Nova Escola Galega (2015). *Reflexións e achegas sobre a política educativa*

Rodríguez, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal

Rodríguez, M. (2012). Una cartografía social del cambio educativo en la sociedad del conocimiento, *Janus*, 2011-2012, p. 28-29

Rizvi, F. & Lingard, B.(2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y Poder*. Barcelona: Editorial Gedisa

Van Dijk, T. (2012). *Discurso y Contexto*. Barcelona: Editorial Gedisa

Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: Complemento Imprescindible, *RES Revista Educación Social*, 16, p.3

Velasco, H. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta

A PERSPECTIVA SOCIOCOMUNITARIA, UNHA NECESIDADE NA FORMACIÓN INICIAL DOS MESTRES/AS DE ED. PRIMARIA EN GALICIA

Eva Garea Mato
evagarmat@gmail.com
Carmen Morán de Castro
carmen.moran@usc.es

Introdución

O presente estudo enmárcase nunha investigación máis ampla dentro do Traballo Fin de Máster, no que se afonda na importancia dunha perspectiva sociocomunitaria da escola, sendo a formación inicial do profesorado un aspecto clave. Entendemos por perspectiva sociocomunitaria a formación achegada dende áreas como a Pedagogía Social, Socioloxía da Educación, Antropoloxía e Filosofía e Teoría e Historia da Educación, que pon en valor o traballo educativo compartido entre diversos axentes e contextos dunha comunidade para beneficio de todos/as.

Xustificación do estudo

A institución escolar debe estar en consonancia coas potencialidades e os requirimentos da sociedade actual. Para isto, vólvese fundamental derribar os muros existentes, na procura dunha escola aberta, dinámica e flexible que posibilite a aprendizaxe continua e permanente nunha rede educativa ampla que contribúa á creación do sentido de comunidade. Unha escola de e para a comunidade capaz de participar e liderar os procesos de transformación do contorno.

Na actualidade, a Pedagogía Social non se pode entender sen a escola pero tampouco a escola sen a Pedagogía Social. March e Orte (2014) afirman que na creación dunha Pedagogía Social escolar hai tres eixos fundamentais: a formación dos educadores/as sociais, a formación dos mestres/as e o traballo colaborativo entre ambos. Centrándonos na formación inicial dos mestres/as de Ed. Primaria, este traballo revisa as materias dos plans de estudos das universidades galegas, para coñecer en qué medida a perspectiva sociocomunitaria está ou non presente.

Proposta de Hipótese

A formación inicial dos mestres/as de Educación Primaria non contempla a perspectiva social e comunitaria da escola, sendo escasas as materias vinculadas ás áreas formativas descritas.

Materiais e métodos

Como método de estudo emprégase a análise documental comparada dos diferentes Plans de estudos desenvolvidos no Grao de Mestre en Educación Primaria, concretamente: na Universidade de Santiago de Compostela (USC), na Universidade da Coruña (UDC) e na Universidade de Vigo (UDV). As fontes de referencia principais son: os documentos normativos e Memorias Verificadas dos plans de estudos, as páxinas webs das universidades; os programas das materias no curso académico 2015/2016.

Fases do estudo e tratamento dos datos

1. Revisión dos plans de estudos nos documentos normativos e nas páxinas webs das universidades, centrándonos nas materias troncais e obrigatorias dos diferentes cursos.

2. Concreción dos Departamentos e Áreas encargados desas materias. Revisión nos programas das materias dos contidos específicos, para determinar a orientación nunha ou outra área.

3. Clasificación das materias atendendo ás áreas descritas.

Resultados destacados

- A formación inicial dos mestres de Ed. Primaria nas universidades galegas caracterízase por ser maioritariamente de carácter didáctico-disciplinar.
- Non existe ningunha materia que se titule ou que aluda directamente á Pedagogía Social e os seus contidos.
- Só no primeiro curso existe maior diversidade de materias e áreas implicadas pero escasamente enfocadas á visión comunitaria. Destacan a Socioloxía, a Teoría e a Historia da Educación, a Antropoloxía e Filosofía e a Psicoloxía.

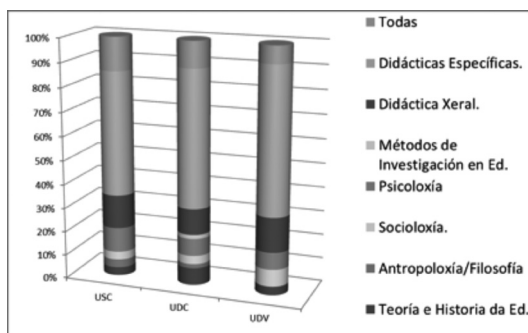


Gráfico: Materias troncais e obrigatorias do Grao de Mestre en Ed. Primaria organizadas en áreas nas tres universidades galegas.

Conclusións

Neste estudo ponse de manifesto que a Pedagogía Social como tal non existe na formación dos mestres e que só aparece mediante áreas afíns. Confírmase así a hipótese de partida. A forte carga didáctica nos plans de estudos converte a función e o rol do mestre/a nun técnico especializado no deseño de situacións de ensino e aprendizaxe, pechando a escola á situación de aula, illándoa do seu contexto e contorno e independente da comunidade e das súas necesidades. Unha educación centrada nos contidos, esquecendo o máis importante, reflexionar no porqué e para qué da educación.

Referencias bibliográficas

March, X.; Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela: Los retos socioeducativos de la institución escolar en el s.XXI*. Barcelona: Octaedro.

Resolución de 19 de febrero de 2015, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado em Maestro de Ed. Primaria.(BOE 23/3/2015).

Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidad de A Coruña , por la que se publica el plan de estudios de Graduado em Ed. Primaria. (BOE26/4/2010).

Resolución de 15 de outubro de 2010, por la que se publica el Plan de Estudios de la Titulación de Grado em Ed. Primaria por la Universidad de Vigo. (BOE 1/11/2010).

WEBS: www.usc.es www.udc.es www.udv.es

UN PUNTO E SEGUIDO NA ACTUACIÓN DOS COLECTIVOS PROFESIONAIS DE EDUCADORES E EDUCADORAS

Monica Serrano

Presidenta do CEESG

Mariló Candedo

Presidenta de Nova Escola Galega

A celebración deste I Congreso e III Xornadas sobre Educación social e Escola achegou novas dimensións na análise dunha temática de gran trascendencia para o sistema educativo e para o recoñecemento da figura do profesional de educación social no ámbito escolar.

A abordaxe dunha reflexión que evidencie a visión que se ten desde o Colexio Profesional de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia e Nova Escola Galega require dunha posta en valor dos comezos deste proxecto. As súas máis directas referencias atópamolas nas I Xornadas “A Escola ¿punto de encontro entre profesorado e educadores/as sociais? ”, celebradas en 2005, nas que a temática se abordaba por primeira vez no contexto galego, e se formulaba en clave de interrogante coa intención de explorar o sentido e viabilidade deste espazo de encontro; e, nas II Xornadas, desenvolvidas en 2006 xa baixo a premisa de avanzar na visibilización das potencialidades asociadas á incorporación da educación social como enfoque para un traballo profesional colaborativo no marco escolar .

Con estes precedentes, aos que seguiron distintas accións ao longo desta década, o I Congreso e as III Xornadas xurdiron para dar resposta á *necesidade de avaliar o estado da cuestión logo do tempo transcorrido, coa intención de dar novos pasos cara a unha regularización da presenza e funcións dos profesionais da educación social no sistema educativo.*

Precisamente como parte desa secuencia de avances deben entenderse outros obxectivos que orientaron o traballo realizado no marco deste evento e que orientarán liñas de traballo no futuro inmediato:

- *Presentar a administración educativa galega a figura profesional do/a educador/a social, considerando a experiencia doutros territorios do estado e de fóra del, con perspectiva suficiente para avaliar o impacto da súa incorporación nos respectivos sistemas educativos.*

- *Establecer de maneira precisa as funcións do profesional da educación social, dentro dos equipos educativos e departamentos dos centros escolares. Unha mínima análise desde que se producen as primeiras incorporacións desta figura profesional - dacordo coas regulacións de diferentes administracións educativas - ate a actualidade evidencia a necesidade de non perder*

a perspectiva sobre o labor que deben desempeñar estes profesionais. Se-
gue a ser prioritario clarificar o seu papel, competencias e tarefas, evitando
así a súa indefinición e a desvirtuación das súas funcións, e profundizando
na súa inclusión efectiva nas institucións educativas plenamente recoñe-
cidos na programación do centro, na realidade diaria, traballando sobre a
persoa, o seu entorno familiar e relacional, e o contexto sociocomunitario
do que forma parte a institución educativa.

*- Concretar o mellor modelo de inclusión desta figura profesional na reali-
dade educativa galega.*

Tomando como referentes as características propias do sistema educa-
tivo galego e as normas que resultan de aplicación, así como as diferentes
experiencias impulsadas desde a administración local ou desde entidades
sociais; considerando no que poida ser de interese a análise das distintas
realidades tanto no territorio español canto no contexto internacional e,
poñendo en valor as reflexións emanadas do colectivo profesional e reco-
llidas no Consello Estatal de Colexios de Educadores e Educadoras Sociais,
debera avanzarse na definición dun modelo que resulte axeitado para lo-
grar un recoñecemento efectivo das potencialidades da educación social
no marco escolar e que considere a incorporación destes profesionais nos
equipos educativos dos centros escolares, integrados nos departamentos
de orientación educativa.

- No tocante á formación universitaria dos distintos profesionais da
educación (profesorado, educadores e educadoras sociais, orientadores,
etc.) evidéncianse avances na incorporación ao seu currículo formativo de
competencias, contidos e experiencias prácticas asociados á temática da
educación social no ámbito escolar, ao tempo que se recoñece a necesidade
de seguir incidindo no coñecemento dos aspectos comúns e diferenciado-
res dos distintos perfís profesionais coa finalidade de sentar as bases dun
traballo colaborativo, superador das visións reducionistas que cada cultura
profesional vai xerando.

Estes dez anos que van desde as primeiras e segundas xornadas ao even-
to que recentemente celebramos con este formato de I Congreso e terceira
edición das xornadas, non trouxeron os avances agardados. Máis ben po-
demos identificar luces e sombras que se corresponden cun contexto no
que as políticas sociais e singularmente as educativas estiveron marcadas
polos criterios da austeridade e da promoción de normas alineadas cos pa-
rámetros do neoliberalismo económico. Esta década rexistrou un singular
protagonismo da resistencia cidadá fronte aos recortes e ás leis que pre-
tendían rematar co dereito á educación e a ao benestar social: lembremos
as mareas de distintas cores – verde, azul e laranxa, entre outras – fronte

a tramitación da LOMCE e da Lei de Racionalización e Sostenibilidade da Administración Local. Para o tema que nos ocupa entendemos que ese contexto regresivo non foi favorable á demandada expansión da educación social no sistema educativo, se ben hai que anotar que as comunidades autónomas que iniciaron o camiño da incorporación desta figura profesional mantiveron o compromiso – mesmo experimentando cambios nas responsabilidades de goberno – e que algunha máis se sumou a este empeño, como se pon de manifesto na primeira contribución deste libro de actas. Non é este o caso de Galicia, contexto no que as iniciativas que agroman seguen sendo impulsadas desde a administración local e/ou entidades asociativas coa colaboración dun emerxente terceiro sector.

Este contexto convulso e regresivo propiciou debates fundamentalmente defensivos desde a comunidade educativa, alonxándose da imprescindible reflexión sobre o modelo de escola que precisa a sociedade actual. Non se deron as circunstancias para facer un proceso de revisión suficientemente aberto e participativo, tanto desde a perspectiva profesional como da cidadá, e, polo tanto segue a ser unha materia pendente que a sociedade recoñeza as funcións sociais que son esixibles á institución escolar á altura destes tempos. Como sinalábamos na conclusión da segunda edición das Xornadas “se non se produce ese proceso de reformulación e clarificación, a integración de distintos profesionais da educación e o traballo colaborativo entre eles no marco escolar será máis difícil, xa que non está suficientemente articulado o sentido do seu labor, entendido de maneira individual ou colectiva”.

Malia este contexto pouco favorecedor de avances que sinalamos, hai que poñer en valor todas aquelas experiencias prácticas, de análise e investigación etc que visibilizan un traballo profesional que se entende necesario para afrontar retos sociais e educativos relacionados coa mellora da convivencia, a atención á diversidade, a prevención dos problemas de exclusión social, a configuración educativa do tempo de lecer, a potenciación da educación en valores e a optimización dos vínculos entre a escola e o contexto sociocomunitario de referencia. Nesa liña recóllense nestas páxinas un conxunto de achegas que dan conta da vitalidade do tema desde enfoques ou perspectivas diferentes: investigacións, experiencias concretas que permiten identificar boas prácticas, estudos contextuais etc. que son testemuña do crecente interese que desde a educación social se lle outorga ao sistema educativo como ámbito de reflexión científica e de profesionalización.

Agárdanos un longo camiño de traballo afondando nas liñas indicadas para as que é preciso establecer propostas de futuro:

- Continuar neste empeño interpelando á responsabilidade que as administracións públicas teñen neste sentido, xa que son os que poden artellar as normas que regulen a organización e funcionalidade do sistema educativo, escoitando as súas demandas reais.

- O estudo, investigación e publicación de materias que contrasten, rebatan e demostren as manifestacións feitas neste documento como probas evidentes da necesidade de integrar a figura profesional da educación social no ámbito educativo.

- Divulgar e sensibilizar con novos Congresos e Xornadas co fin de dar a coñecer experiencias e avaliar o seu impacto procurando a consecución no noso territorio.

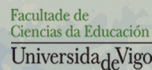
Esta obra é o resultado do esforzo das persoas organizadoras e participantes no
I Congreso Internacional e III Xornadas de Educación Social e Escola,
realizadas en Ourense en setembro-outubro de 2016.
A todas lle agradecemos desde o equipo de coordinación as súas achegas,
un agradecemento que se fai extensivo ás institucións e entidades,
que fixeron posible cos seus apoios, a realización do congreso



Co apoio económico de



E o aval de entidades científicas e profesionais



ISBN 978-84-697-7024-5



9 788469 770245