



ENERO-JUNIO 2019

RES, Revista de Educación Social

Número 28

Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad

La necesidad de inversión social para la sostenibilidad está fuera de toda duda. Y que dentro de esa inversión social, la educación es uno de sus principales componentes, también. Tomar consciencia de las consecuencias de nuestra actuación sobre los equilibrios de la naturaleza (porque vivimos en un mundo no solamente interdependiente en lo social, económico y cultural, sino también en lo ambiental) y adoptar hábitos que aseguren la sostenibilidad del sistema y su capacidad de regeneración, deviene una cuestión nuclear. Y ello, superando la manifestación de un discurso sociopolítico de época, que coloca las responsabilidades en el ámbito personal, para contemplarlo como valor social central en nuestra responsabilidad y compromiso en los procesos de transmisión intergeneracional, desde nuestras propuestas socioeducativas, socioculturales e históricas y nuestra responsabilidad política.

Educación Ambiental y Educación Social conviven y comparten muchas veces, objetivos, espacios, población... Algunas y algunos piensan que son manifestaciones de lo mismo. Otras y otros no. Profundizar sobre estas relaciones, sobre sus especificidades, sus experiencias, etc... es lo que queremos posibilitar con este número, para que nos ayude a todas y todos a construir nuestro discurso.

- [SUMARIO](#)
- [REDACCIÓN](#)
- [PRESENTACIÓN](#)
- [EL TEMA](#)
- [MISCELÁNEA](#)
- [ACTUALIDAD](#)
- [RESEÑAS](#)
- [ARTÍCULOS SÓLO TEXTO](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)



C/ Aragón 141- 143, 4a planta
08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08
cgcees@eduso.net

Edición

Las afirmaciones y opiniones reflejadas en los artículos pueden coincidir, o no, con las del editor y son responsabilidad exclusiva de sus autores o autoras.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](http://www.cgcees.es)).

**Sede del CGCEES**

Carrer Aragó 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08; cgcees@eduso.net

RES, Revista de Educación Social, forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net>
Correo electrónico: res@eduso.net

RES, Revista de Educación Social participa en el proyecto social de edición en "acceso abierto". Sus colaboraciones están protegidas por una licencia CC:



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que NO se haga con fines comerciales.

ISSN 1698-9007

Soporte Internet: [XLI design+thinking](http://xli.design+thinking)

Consejo de Redacción: Roberto Bañón, María Ángeles Fernández, María José Planes, Sofía Riveiro, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.

Coordinador del consejo de redacción / Editor: Carlos Sánchez-Valverde.

Editora invitada: Carmen Morán de Castro

Secretaria de redacción: Sofía Riveiro.

Colaboradores del Consejo de Redacción (revisores externos de artículos):

Silvia Azavedo, PhD. Esc.Sup. Educação de Fafé. APTSES.
Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).
Virginia Cabanillas, Educadora Social, COPESEX (Extremadura).
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).

Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).
Elisabet Marco, PHD en Sociología. Dip. Trabajo Social y Educadora social. Univ. de Valencia.
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.
Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.
Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha
Mercè Òdena, Educadora Social, CEESC (Catalunya).
Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).
Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía. CEESPV (País Vasco).
María del Mar Román, Graduada en Educación Social. Univ. de Murcia.
Joan Soler, PHD en Pedagogía. Univ. de Vic.
Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galicia).
Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC y UNED.
Carmen Vega, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., Univ. La Salle

Coordinación de contenidos: Carlos Sánchez-Valverde.

Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social**, proceden, prioritariamente (más del 95%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. adaptados, publicados en otras publicaciones. Y en algunos casos, demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Colaboran en este número:

Enma Alcaide, Óscar Alonso, Antonio L. Balsa, María Barba, Kylyan M. Bisquert, Evangelina Bonifácio, Juan E. Callejas, George Camacho, David Cebrán, María Costa, Mohamed Chamseddine, Aurora De Luis, Elisa Dias, Rosalía Esteban, Alberto Fernández de Sanmamed, Josechu Ferreras, Caridad, García, Pablo García, Sara M. Gonzáles, José Manuel Gutiérrez, María Illán, Pascual Jiménez de Bagüés, Celeste León-Moreno, Manfred Liebel, Antonia Lozano, María del Valle Marcos, César Martín, Raúl C. Matas, Ainoa Mateos, Carmen Morán de Castro, Daniel Musitu-Ferrer, Onia Navarro, Mayra A. Nieves, Jesús Palacian, Iván Pérez, Jaume J. Portet, Carla Pruns, Nereida Rivero, Daniel Rodrigo-Cano, Mireia Sala, Lorenzo Salamanca, José I. Salanova, Víctor Salanova, Cosme Sánchez, Fátima Sánchez, Carlos Sánchez-Valverde, João P. Schultz, Joan M. Senent, María del Carmen Sierra, Laura Silva, Jordi Solé, Marília A. Torales, Josep Vallés, María-Isabel Viana-Orta.

Coordinación técnica: Roberto Bañón.

Composición, textos y traducciones: Roberto Bañón, Joana Chinchilla, María José Planes y Carlos Sánchez-Valverde.

Maquetación Web, Imagen gráfica y audiovisual: Roberto Bañón y María José Planes.

Archivos gráficos (Además de las imágenes facilitadas por los autores de los artículos):

Archivo **RES, Revista de Educación Social**, Archivo eduso.net. Archivo Morgefile, Archivo FlickrCC, Archivo Open Photo, Archivo Pixabay.com, Archivo Freeimages.com, Archivo Compfight, YpuTube, Archivo Photofree Archivo Wikipedia.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

ENERO-JUNIO 2019

RES, Revista de Educación Social

Número 28

2

Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad

La necesidad de inversión social para la sostenibilidad está fuera de toda duda. Y que dentro de esa inversión social, la educación es uno de sus principales componentes, también. Tomar consciencia de las consecuencias de nuestra actuación sobre los equilibrios de la naturaleza (porque vivimos en un mundo no solamente interdependiente en lo social, económico y cultural, sino también en lo ambiental) y adoptar hábitos que aseguren la sostenibilidad del sistema y su capacidad de regeneración, deviene una cuestión nuclear. Y ello, superando la manifestación de un discurso sociopolítico de época, que coloca las responsabilidades en el ámbito personal, para contemplarlo como valor social central en nuestra responsabilidad y compromiso en los procesos de transmisión intergeneracional, desde nuestras propuestas socioeducativas, socioculturales e históricas y nuestra responsabilidad política.

Educación Ambiental y Educación Social conviven y comparten muchas veces, objetivos, espacios, población... Algunas y algunos piensan que son manifestaciones de lo mismo. Otras y otros no. Profundizar sobre estas relaciones, sobre sus especificidades, sus experiencias, etc... es lo que queremos posibilitar con este número, para que nos ayude a todas y todos a construir nuestro discurso.



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Sumario**Número 28.****Presentación, Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad**

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, COORDINADOR DEL CONSEJO DE REDACCIÓN
CARMEN MORÁN DE CASTRO, EDITORA INVITADA 6

El tema: 8

Límites e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente

Limits and uncertainties of environmental education, an ongoing debate

MARIA BARBA, UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA 9

35 años de éxitos en la Educación Ambiental en España

35 years of success in environmental education in Spain

DANIEL RODRIGO-CANO, UNIVERSIDAD DE SEVILLA; JOSÉ MANUEL GUTIÉRREZ BASTIDA, ESENRED; JOSECHU FERRERAS TOMÉ, ARGOS PROYECTOS ED. 32

La educación no formal en colectivos sociales, como vía para implementar el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible en Canarias

Non-formal education in social collectives as a way to implement the GAP on ESD in the Canary Islands

RAÚL CIRO MATAS REYES, UNIV. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA 44

Un análisis socioeducativo de la Educación Ambiental y del Aula Natura

A socio-educational analysis of Environmental Education and the Outdoor Classroom

DANIEL MUSITU-FERRER, CELESTE LEÓN-MORENO Y JUAN EVARISTO CALLEJAS JERÓNIMO, UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA 59

A Eira do Ceesg, un lustro habitando la intersección entre la Educación Social y la Educación Ambiental

A Eira do Ceesg, five years living at the intersection between Social Education and Environmental Education

KYLYAN MARC BISQUERT I PÉREZ, NEREIDA RIVERO CRUZ, MARÍA DEL VALLE MARCOS GARCÍA-CONDE Y ENMA ALCAIDE UCHA, A EIRA DO CEESG 79

Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana

Anthropocene: time for eco-social ethics and eco-citizen education

JOSÉ MANUEL GUTIÉRREZ BASTIDA, INGURUGELA 99

Del tráfico al acceso. De la educación vial a la educación para la movilidad

From traffic to access. From road education to education for mobility

JAUME J. PORTET TIEBAS, COLECTIVO VALÈNCIA EN BICI 114

Educación ambiental y formación docente: reto de la Educación Social para la Responsabilidad Social Universitaria

Environmental education and teacher training: Challenges of Social Education for University Social Responsibility

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ Y SARA MIRIAM GONZÁLES RAMÍREZ, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO 134

Consumo e sustentabilidade em Círculos Freireanos de Cultura: uma experiência com estudantes do Sul do Brasil

Consumption and sustainability in Freirean culture circles: an experience with Southern Brazilian students

JOÃO PAULO SCHULTZ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS. UNIVERSIDADE FED. DO PARANÁ. 149

Proyecto Valleverde, “juntos contra el cambio climático”. Las personas con discapacidad intelectual como agentes de cambio social

Valleverde Project, “together against climate change”. People with intellectual disabilities as agents of social change

DAVID CEBRIÁN MARTÍNEZ, EDUCADOR SOCIAL 164

Miscelánea 175*Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia**Janusz Korczak, children's rights and protagonism***MANFRED LIEBEL 176***Las fragilidades del vínculo social en la era de la globalización: las nuevas pobreza**The fragilities of the social bond in the era of globalization: the new poverty***COSME SÁNCHEZ ALBER, TRABAJADOR SOCIAL. 196***La titulación de Educación Social en Portugal en centros públicos: una revisión comparada**The degree of Social Education in Portugal in public centres: a comparative review***MARÍA-ISABEL VIANA-ORTA, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. GEORGE CAMACHO, INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM. JOAN MARÍA SENENT SÁNCHEZ, UNIVERSITAT DE VALÈNCIA..... 214***El alejamiento en la justicia juvenil, una propuesta socioeducativa**The distancing in juvenile justice, a socio-educational proposal***ANTONIO LUIS Balsa URÓS, MARÍA DEL CARMEN SIERRA ROBRES, VÍCTOR SALANOVA BARRANCO, JESÚS PALACIAN CAMPODARVE, JOSÉ IGNACIO SALANOVA BARRANCO Y PASCUAL JIMÉNEZ DE BAGÜES CIPRÉS, INSTITUTO ARAGONÉS DE SERVICIOS SOCIALES. 228***O Iceberg do Educador Social: Contributos reflexivos de futuros profissionais.**The Iceberg of the Social Educator: Reflective contributions of future professionals.***ELISA DIAS Y EVANGELINA BONIFÁCIO, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BRAGANÇA, INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA 238***Las Unidades Convivenciales de Acción Educativa, UCAE: un campo profesional para la educación social**The coexistence units of educational action, UCAE: a professional field for the social education***CARLA PRUNS RUIZ, EDUCADORA SOCIAL; JORDI SOLÉ BLANCH, PROFESOR DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UOC. 255****Actualidad 268***I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CALLE. Zamora, 23, 24 y 25 de octubre de 2018***CÉSAR MARTÍN DOMÍNGUEZ, LORENZO SALAMANCA GARCÍA, MARÍA ILLÁN GUTIÉRREZ, ROSALÍA ESTEBAN VERDE, IVÁN PÉREZ GONZÁLEZ, AURORA DE LUIS PRIETO, LAURA SILVA MELÓN, FÁTIMA SÁNCHEZ MARTIN, PABLO GARCÍA FERNÁNDEZ Y ÓSCAR ALONSO POZO. 269***Un espacio natural abandonado se recuperará gracias a la colaboración de la Educación Social***CARIDAD GARCÍA SAURA, EDUCADORA SOCIAL. 282***Primera encuesta europea longitudinal sobre el bienestar infantil y juvenil***MIREIA SALA TORRENT, OBSERVATORI CATALÀ DE LA JOVENTUT..... 289***VII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural: “La animación sociocultural como acción transformadora: participación, movimientos sociales y cambios” y I Encuentro de Estudiantes de Animación Sociocultural. Cuenca (España). Octubre de 2018***EQUIPO COORDINADOR, ANRIE_ASC 292***Trabajando para mejorar las competencias interculturales***ÒNIA NAVARRO, COL·LEGI D'EDUCADORES I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA (CEESC)..... 303***III JORNADAS DE EDUCACIÓN SOCIAL: “LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL”***COL·LEGI OFICIAL D'EDUCADORES I EDUCADORS SOCIALS DE LA COMUNITAT VALENCIANA (COEESCV)..... 308***V convocatoria del Concurso de Proyectos de Educación Social Memorial Toni Juliá***REDACCIÓN 312**

6ª Convocatoria del Premio Internacional de Educación Social Joaquim Grau i Fuster	
REDACCIÓN	313
Entrevista a Flor González Muñiz, Presidenta del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Asturias	
REDACCIÓN	316
Comunicado del CGCEES sobre las actuaciones de acogimiento a las/los niñas/niños y adolescentes migrantes sin referentes adultos	
REDACCIÓN	320
El CGCEES formará parte del Comité de las Profesiones del sector sanitario y social	
REDACCIÓN	323
Tablas salariales del Convenio colectivo estatal del sector de acción e intervención social	
REDACCIÓN	324
Congreso Diputados: Encuentro con la Secretaria de la Comisión de Sanidad, Consumo y Bienestar Social	
REDACCIÓN	325
Publicado el III Convenio Colectivo de Reforma Juvenil y Protección de Menores	
REDACCIÓN	326
Los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales se reúnen en su Escuela de Otoño	
REDACCIÓN	327
Publicados todos los trabajos premiados del concurso de proyectos socioeducativos Memorial Toni Julià	
REDACCIÓN	329
El CGCEES en la audiencia del Rey a las presidencias de los Corporaciones Colegiales de Unión Profesional	
REDACCIÓN	331
Reunión del CGCEES con la Ministra de Sanidad, Consumo y Bienestar Social	
REDACCIÓN	334
Adhesión al manifiesto ¿Dónde están ellas?	
REDACCIÓN	335
Reseñas	337
Reseña de Tesis Doctoral: "O Centro Santo Anxo. Unha resposta para menores en dificultade e conflito social", de Mª Soledad Hernández Hernández	
ALBERTO FERNÁNDEZ DE SANMAMED SANTOS, MIEMBRO DEL COMITÉ DE COMUNICACIÓN DEL CGCEES.....	338
Reseña de Tesis Doctoral: "El desempeño profesional del educador y la educadora social: Funciones, competencias y creencias de autoeficacia", de Ana María Álvarez Fernández	
JOSEP VALLÉS HERRERO, EDUCADOR SOCIAL	341
Reseña de libro: "Coordinación y dinamización del equipo de monitores de tiempo libre", de Judith Andrés Sendra	
MARÍA COSTA	344
Reseña de libro: "Las almas de Brandon", de Cesar Brandon Ndjocu	
CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE, EDUCADOR SOCIAL	345
Reseña de libro: "L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique. Adaptation et apprentissage dans le système éducatif", de Pierre Founkoua	
MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH, UNIVERSIDAD DE MURCIA	346
Reseña de Publicación Digital: "Cuentos de "derechos" contados al oído", de Isaac Ravetllat Ballesté, Carme Panchón Iglesias, Eulàlia Grau Costa, Joan Miquel Porquer Rigo (Coords.)	
DRA. AINOA MATEOS INCHAURRONGO, UNIVERSIDAD DE BARCELONA	349
Reseña de libro: "Historias de la Educación Social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión", de Mayor Paredes, D.; Rodríguez Martínez, D. y Fernández Prados, J. S. (Eds.)	
ANTONIA LOZANO DÍAZ, UNIVERSIDAD DE ALMERÍA	351
CÓMO COLABORAR CON RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL	354



Presentación

Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción*

Carmen Morán de Castro, *editora invitada*

6

RES dedica monográficamente su número 28 a la Educación Social, Medio Ambiente y Sostenibilidad, como un ámbito de trabajo insoslayable y urgente en la acción de las y los profesionales de la educación en cualquiera que sea el contexto específico en el que desempeñan su labor.

La transición climática provocada por la relación depredadora que los humanos hemos venido manteniendo con el medio es un hecho irreversible. Y la necesidad de aprender a vivir de otras formas, personal y colectivamente, de aprender a tomar decisiones que nos ayuden a enfrentar un escenario mutante y a mitigar, en la medida de lo posible, parte de sus consecuencias, una necesidad.

La importancia de la dimensión educativa ante la crisis ambiental ha sido reiteradamente subrayada por los organismos internacionales, encontrando la primera referencia al respecto en el artículo 6 de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (1992), posteriormente desarrollado en los diversos encuentros y documentos de ellos derivados (Programa de Trabajo Doha 2012; Declaración Ministerial de Lima sobre la educación y la sensibilización en materia de cambio climático, 2014; Acuerdo de París, 2015). Sin embargo la realidad de su traducción en políticas de acción en los diversos países, es todavía un asunto a medio camino.

El compromiso de la Educación Social con el desarrollo humano pleno y crítico, requiere de forma inevitable ante el desafío del cambio climático, promover la formación ecociudadana, asentada en una ética ecosocial que consolide acciones y comportamientos proambientales. Una ecociudadanía corresponsable y consciente de los límites de la naturaleza, de la necesidad cuestionarse ciertas formas de vida y de las posibilidades que albergan formas alternativas de convivencia más justas y solidarias.

Los contenidos de esta *Revista de Educación Social*, número 28.

Las colaboraciones que se recogen en la sección monográfica del número que se presenta son una interesante muestra de reflexión, saber y experiencia. Contribuciones que profundizan en los límites, posibilidades y logros de la Educación Ambiental, y en la necesidad de una formación especializada para sus profesionales; reflexiones y propuestas que avanza en la formación de la ecociudadanía definiendo rasgos y características de los procesos; aportaciones sobre problemas ambientales específicos, como es el de la movilidad, con novedosos enfoques de enfrentamiento; experiencias en diferentes contextos y niveles educativos con colectivos y estrategias diversas; la reflexión de un grupo de trabajo alrededor de la temática en un colegio profesional de educadoras y educadores sociales; visiones de aquí y contribuciones del otro lado del océano atlántico –México, Brasil- explicitando la dimensión planetaria del problema que nos ocupa.

En la sección *miscelánea* os ofrecemos colaboraciones muy potentes, sobre la globalización, sobre los derechos de los niños, análisis de los estudios de Educación Social en Portugal, propuestas sobre la medida de alejamiento en Justicia Juvenil, reflexiones sobre nuestra profesión, o la presentación de un nuevo recurso en el ámbito de la atención a la infancia.

Para acabar, como siempre adelantamos *los temas de los próximos números* de **RES, Revista de Educación Social**:

- **Número 29, julio-diciembre de 2019:** *La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales*
- **Número 30, enero-junio de 2020:** *Educación Social y juventud.*
- **Número 31, julio-diciembre de 2020:** *Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social.*

El número 32, del primer semestre del 2021, estará en principio reservado a los contenidos del Congreso de Zaragoza.

Seguimos esperando vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la interpelación sobre nuestra acción socioeducativa.

¡Gracias por seguir allí y Feliz primavera y verano del 2019!

El tema:

Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad

8



Límites e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente

Limits and uncertainties of environmental education, an ongoing debate

Maria Barba, Universidad de Santiago de Compostela

9

Resumen

El artículo busca establecer las coordenadas según las que se delimita el campo de la educación ambiental (en adelante EA), ante los riesgos que supone la indefinición en la que se mueve. Para ello se toman como referencia trabajos de reflexión teórica e investigaciones que nos aproximan a la comprensión de la EA como movimiento social, conocimiento, formación y profesión, y desvelan algunas de las tensiones en su proceso de consolidación. El análisis refleja a la EA como un espacio social enormemente diverso, en coherencia con la naturaleza compleja y pluridimensional del reto educativo que enfrenta. El problema no se sitúa en su carácter heterogéneo, sino en el hecho de que el proceso de autonomización se encuentra en un estado incipiente. Definido en la intersección del campo educativo, el ambiental y el sociocultural, ocupa una posición escasamente relevante dentro de los espacios académicos, formativos y profesionales en los que se inscribe; sufre de intrusismo profesional y precarias condiciones laborales, asociadas a la falta de reconocimiento de su especificidad; y opera como un espacio enormemente heterónomo, a las dinámicas sociopolíticas y a los intereses y a las lógicas de los espacios académicos y profesionales a los que se vincula.

Palabras clave: Educación ambiental, movimiento social, formación, profesión.

Abstract

The article seeks to establish the coordinates according to which the field of environmental education (hereinafter EA) is delimited, in view of the risks involved in the lack of definition in which it moves. In order to do this, theoretical reflection and research works are taken as a reference that bring us closer to the understanding of EE as a social movement, knowledge, training and profession, and reveal some of the tensions in its consolidation process. The analysis reflects the EA as an enormously diverse social space, in coherence with the complex and multidimensional nature of the educational challenge it faces. The problem does not lie in its heterogeneous character, but in the fact that the process of autonomization is in an incipient state. Defined at the intersection of the educational, environmental and socio-cultural fields, it occupies a scarcely relevant position within the academic, training and professional spaces in which it is inscribed; it suffers from professional intrusiveness and precarious working conditions, associated with the lack of recognition of its specificity; and it operates as an enormously heteronomous space, with the socio-political dynamics and interests and logics of the academic and professional spaces to which it is linked.

Keywords: Environmental education, social movement, training, profession.

Fecha de recepción: 09/12/2018

Fecha de aceptación: 08/02/2019

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción

El campo de la EA es enormemente diverso. La diversidad es enriquecedora en la medida en que responde a su naturaleza compleja y pluridimensional, pero en ocasiones lo desdibuja y dificulta su desarrollo y consolidación (García, 2004; Meira, 2009). La indefinición o falta de límites claros conlleva una mayor vulnerabilidad; la hace instrumentalizable cuando conviene; prescindible sin mayores costes sociales ni políticos, cuando no interesa o resulta molesta; susceptible de desaparecer producto de políticas de austericidio; o de diluirse entre nuevas y viejas corrientes, movimientos y profesiones lindantes que, bebiendo de sus posicionamientos y saberes, se definen bajo otras etiquetas. Si bien el carácter heterogéneo de la EA es contrario a una definición única de la misma, de su finalidad y razón de ser, de sus fundamentos y prácticas, tampoco podemos quedarnos en la indefinición. Conviene esclarecer que no cualquier actividad de información, formación o educativa sobre el medio ambiente es EA, ni que cualquier perfil profesional se puede vincular a este campo, ni que cualquier institución o grupo social es susceptible de impulsar acciones de EA, sin tomar en cuenta la posición que ocupa e intereses asociados. El reto no estriba en homogeneizar el campo bajo una perspectiva “legítima” de EA sino en realizar un trabajo de reflexión dirigido a, por un lado, delimitar para reconocer su identidad, sus elementos de distinción respecto a otros espacios sociales y, por otro, objetivar su estructura interna, las diferentes posiciones sociales y tomas de posición en relación a las disputas por la definición de la EA.

El punto común innegable que sustenta las diversas identidades de la EA es el reconocimiento de la existencia de una crisis ambiental de causas fundamentalmente humanas, que demanda de una respuesta social en la que la educación –en la articulación con otros campos (político, económico, científico, etc.)– tiene que asumir un papel fundamental. El hecho de responder a una realidad problemática, hace que la EA se enmarque dentro de los planteamientos teórico-prácticos modernos que se justifican por la necesidad de dar respuestas satisfactorias a las tensiones que emergen de una confrontación reflexiva con las experiencias de crisis (Benner, 1998). La problemática ambiental no es una realidad única, se materializa, se percibe, se interpreta y suscita respuestas diferenciadas en función de los grupos y de los contextos sociales y culturales que toman conciencia de ella (Sánchez, 2002). Impensable sería hoy, por ejemplo, un cartel electoral como el del PSOE del 1977, ilustrado por Jose Ramón Sánchez, en el que industrias y transportes contaminantes formaban parte de la imagen con la que

representaban el modelo de desarrollo que prometía el partido y con el que por aquel entonces se ganaron la simpatía de su electorado. Esto es así porque la misma crisis no se puede acotar a través de una simple aproximación positivista a las dinámicas de la biosfera, sino que su construcción implica la puesta en tela de juicio y la activación de factores y variables de naturaleza cultural (saberes, sistemas de creencias y valores, estilos de vida, ciencia y tecnología, etc.), social (roles sociales, organización política, organización de la propiedad, movilidad geográfica, tipología de asentamientos, etc.) y económica (explotación, producción, distribución y consumo). El mito de la solución tecnológica ha sido desmontado, pero seguimos investigando cómo poblar otros planetas cuando el nuestro sea inhabitable, en vez de realizar una apuesta decidida por transformar nuestras sociedades y su relación con el medio que habitan, reto innegable de la educación social. En palabras de Kassas (1990), la problemática ambiental se origina en el sistema articulado entre la biosfera, la tecnosfera y la sociosfera, espacios a los que Novo (1997) añade la noosfera, incorporando la dimensión cultural del ambiente. Desde esta perspectiva, la EA no puede limitarse al conocimiento y a la comprensión de los procesos del medio ambiente natural, sino que tiene que atender y buscar incidir, desde un pensamiento complejo y crítico, en la red de interrelaciones entre los diferentes subsistemas.

Parcerisa (1999) decía de la pedagogía social, también acusada de indefinición y polisemia (Fermoso, 1994), que el hecho de encontrarnos ante un sustantivo que acompaña al término “pedagogía” muestra que se trata de un tipo de educación, siendo que el reto radica en acordar el carácter de la misma, así como la parcela a la que se refiere el calificativo que la acompaña. Esto parecería obvio pero, debido al sesgo ambientalista que sufre la identidad del campo de la EA, no se quiere dar por superada esta línea argumental, siendo interesante remarcar que, efectivamente, estamos hablando de educación. Partiendo de este presupuesto, la concreción sobre el paradigma de educación en el que se asienta y, por lo tanto, del rol de las personas implicadas en el proceso educativo, de las metodologías y las formas de acción, de los tiempos y los espacios y, de manera fundamental, de la finalidad de la praxis educativa – reflexiones por completo pedagógicas– se presentan como primer plano de disputa, en un sentido dialéctico, para la delimitación del campo de la EA. Dicho esto, hace falta cuestionarse –adaptando el interrogante de Caride (2004)¹– ¿qué añade lo ‘ambiental’ al

1 Caride (2004) interrogaba, en relación al campo de la pedagogía social, “¿qué añade a lo ‘social’ el sustantivo ‘pedagogía?’” Se recupera este interrogante cambiando el objeto “pedagogía social” por “educación ambiental”.

substantivo ‘educación’?, ¿qué espacios disciplinares, formativos y profesionales genera?. Y será la primacía otorgada a cada uno de los subsistemas del ambiente antes expuestos uno de los ejes en los que se mueve la definición de su identidad, no exenta de polémica y luchas de poder.

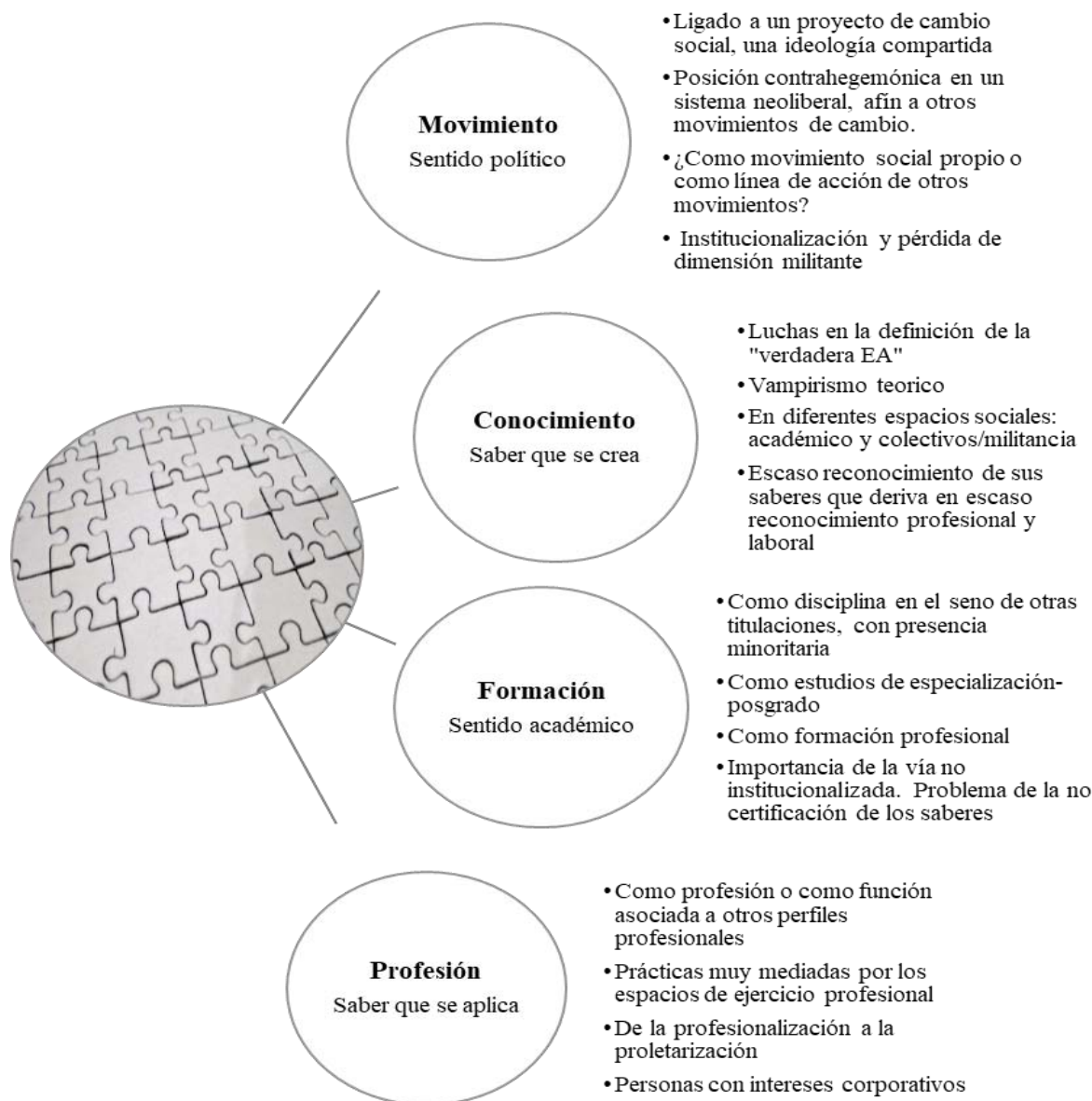
Enfoque de análisis

La elaboración de topografías del campo de la EA que atienden a los interrogantes “qué educación, qué ambiente, para qué sociedad” ha sido objeto de numerosos trabajos de investigación y reflexión teórica (Calvo y Gutiérrez, 2007; Caride y Meira, 1998a, 1998b y 2001; Eschenhagen, 2003; Faladori, 2000; Figueroa, 1996; Gutiérrez, 1995; Martínez, 2004; Novo, 1996, 2003; Reigota, 2002; Sauvé, 2005a, 2005b). En éstos se definen categorías de las que se extraen, de forma explícita o implícita, diferentes posiciones en relación a la orientación de la EA, de su finalidad e intereses, dando cuenta del componente cultural y político-ideológico que es consubstancial a la diversidad de acepciones y corrientes de EA (González-Gaudiano, 2005).

Lo que aporta este artículo sobre trabajos previos es la estructuración de la EA como “campo” con una orientación sociológica, es decir, desde el significado que Bourdieu otorga a este concepto, entendiendo la EA como la red de relaciones que se establece entre los diferentes agentes que lo componen, posiciones definidas por el dominio de las diversas formas de capital (cultural, económico, social y simbólico), que vienen a determinar sus intereses y aspiraciones, así como las relaciones (dominación, subordinación, homología, etc.) con otros agentes sociales (Bourdieu y Wacquant, 1995). Es decir, se trata de proponer un esquema de diferenciación de las diferentes posiciones sociales –y condiciones asociadas– según las que se estructura este espacio social y que marcan las disputas por definir su identidad y trayectoria.

Apuntaba Feroso (1994), en relación al campo de la pedagogía social pero perfectamente extrapolable a la EA, la necesidad de contemplar y armonizar tres vectores sustanciales: su construcción científica, su construcción como disciplina académica y como ámbito de profesionalización. Meira (2007) añade otra dimensión, propia del campo de la EA, que es su orientación política y/o militante. Partiendo de las aportaciones de ambos autores, se pretende una mirada atenta, cuando menos, a estas cuatro dimensiones de análisis (gráfico 1).

Gráfico 1. Dimensiones de análisis en la representación del campo de la educación ambiental.



Fuente: Elaboración propia

Este enfoque de análisis se nutre de los resultados de diversos estudios que exploran la identidad y situación socioprofesional de la EA en diferentes territorios del contexto español (AEAMadrid, 2015; Estrada et al., 2014; Gutiérrez, 2007; Huertas et al., 2016; Jiménez y Leiva, 2010; Meira, Barba e Lorenzo, 2017; Soto, 2007; Soto e Pardellas, 2010) y de los resultados del trabajo de tesis que analizó desde una perspectiva sociobiográfica la construcción del campo de la EA (Barba, 2015).

La EA como movimiento en su dimensión política

Abordar la EA como movimiento implica, por un lado, inscribirla dentro de un proyecto de cambio social, en relación con diversos colectivos que se posicionan activamente desvelando una realidad ambientalmente molesta y procurando la construcción de otros futuros posibles; pero también en el conflicto con agentes que responden a intereses opuestos y que, inmersos en un sistema neoliberal, suelen ocupar las posiciones de poder. En su dimensión política, la EA puede ser definida en una doble vertiente: como *“movimiento social que surge como reacción al modelo de desarrollo que se impulsa en occidente después de la Segunda Guerra Mundial”* (Calvo y Gutiérrez, 2007: 21); o bien como la concreción propositiva de diferentes movimientos (ecologista, ambientalista, de renovación pedagógica, altermundista, decrecimiento, etc.) que incorporan la cuestión ambiental como objeto de sus luchas y la educación como estrategia en la promoción del cambio y en la construcción de alternativas.

La EA nace a inicio de los 80 como una herramienta de trabajo vinculada a movimientos sociales: por una parte, a la militancia dentro del sistema escolar, a las iniciativas de innovación educativa y compromiso social de los colectivos de renovación pedagógica que impulsa el profesorado, en una apuesta decidida por otro tipo de educación; por otra, como instrumento de acción del movimiento ecologista, como parte de los recursos activados para concienciar sobre la crisis ambiental en distintos ámbitos de la vida social. En su evolución se fue consolidando paulatinamente como un campo autónomo y con identidad propia, pero aun así en su seno se pueden diferenciar varias corrientes mediadas por la vinculación a estos movimientos y a otros que fueron incorporándose por el camino, introduciendo nuevos discursos y líneas de acción.

Así, la EA se vincula desde sus orígenes a tres corrientes clásicas: ambientalista, conservacionista y ecologista, que se diferencian en relación a la lectura que realizan de la crisis ambiental y a la radicalidad de sus propuestas. Siguiendo las aportaciones de Sosa (1989), Dobson (1997) y Caride y Meira (2001), la EA asociada a cada una de estas corrientes político-ideológicas cobra un cariz distinto:

- Desde la óptica ambientalista, promueve cambios que doten de una mayor sostenibilidad al sistema actual, sin necesidad de incidir necesariamente en modificaciones estructurales en el modelo de producción y consumo. Sus prácticas muchas veces se dirigen a la comprensión del entorno y a la promoción de actitudes y comportamientos más respetuosos (apagar las luces, cerrar los grifos, separar la basura, etc.). Esta es la

orientación que suelen adoptar las acciones de EA promovidas por parte de las administraciones públicas, tanto en sus campañas como en las líneas de financiamiento.

- Desde la óptica conservacionista, se orienta a la puesta en valor de espacios singulares, de una naturaleza menos alterada, a su conservación y a la protección de especies amenazadas, considerando implícitamente la naturaleza y la sociedad como elementos separados. Procura avances en la gestión y en la relación con la naturaleza. Es la orientación que suele tomar la EA dentro de espacios naturales protegidos.
- Desde la óptica ecologista la EA busca promover cambios radicales en nuestra relación con el medio, que pasan por la búsqueda de un nuevo paradigma social, político y económico. Es la orientación en la que se sitúan muchos de los colectivos militantes y que vincula a la EA con diferentes movimientos sociales que promueven una alternativa respecto al modelo neoliberal.

Pero no son estas posiciones contrarias ni estancas, medidas ambientalistas y conservacionistas convergen con enfoques ecologistas en una lucha común. El problema no es que la EA promueva el cambio de hábitos o el cuidado de entornos protegidos, debe hacerlo, el problema reside cuando se limita únicamente a ello sin cuestionar los modelos de sociedad que generan dicha problemática. Vivimos actualmente el punto absurdo de que entidades contrarias al posicionamiento ecologista, enormemente dañinas para el medio (empresas energéticas, papeleras, agrícolas, pesqueras, etc.) realizan actividades bajo la etiqueta de la EA, pervirtiendo el discurso ecologista. No se debería hablar de EA cuando nos encontramos frente a prácticas que desatienden la dimensión socioeconómica y política de la crisis ambiental. Pero la EA ha sido instrumentalizada, empleada por colectivos ajenos a los intereses ecologistas que vieron las oportunidades de un momento histórico en el que podía aprovechar líneas de financiamiento públicas o sabían que vendía el discurso de lo verde, impulsando acciones de entretenimiento en la naturaleza, tranquilizadoras de conciencias, simplificadoras de la complejidad del reto ante el que nos sitúa como sociedad la crisis ambiental.

La permeabilidad a otras luchas que enriquece la dimensión social del ecologismo se vio fortalecida a partir de los años 90, en los que la crisis ambiental aparece cada vez más ligada a los problemas de la globalización económica y a los mecanismos de mercado en los que se sustenta. En esta etapa se transversaliza con las luchas de los movimientos altermundistas o antiglobalización, un esfuerzo sociopolítico de oposición a un sistema socioeconómico generador de desigualdad, explotación y destrucción del medio, de la diversidad de culturas y de formas de vida (Rodríguez y Serantes, 2010). También el campo de la cooperación internacional incorpora en esa etapa la dimensión ambiental del desarrollo y el concepto de sostenibilidad (Mesa, 2000). Al igual que el concepto “antiglobalización” evoca una clara

oposición a la estrategia neoliberal, el concepto “altermundista” recoge un mensaje de acción y cambio bajo el lema “otro mundo es posible”, redimensionando y ampliando las líneas de trabajo de la EA en esa dimensión propositiva. La EA ya no es sólo crítica y concienciación sobre la problemática socioambiental, sino también la promoción de espacios y procesos en los que diseñar alternativas.

Actualmente están aflorando diversas iniciativas y movimientos fundamentados en la exploración y construcción de alternativas sociales y económicas que tienen en la sostenibilidad un principio y un fin central. Las propuestas que promueve la agroecología enlazada con la soberanía alimentaria, las cooperativas de consumo, las finanzas éticas, los movimientos de decrecimiento, las comunidades en transición, entre otras, confluyen con el campo de la EA y lo hacen en mucha mayor medida que algunas de las acciones escasamente transformadoras que se han realizado bajo esta etiqueta. Se percibe que muchas de las personas implicadas en estas experiencias, en sus dinámicas de participación, divulgación, concienciación, etc., hacen EA pero no la reconocen como tal, de forma que el concepto pierde presencia y relevancia dentro de los movimientos sociales (Pardellas, 2015).

En un análisis de la trayectoria política del campo podemos observar la evolución de muchos de los colectivos militantes de mano de los que nació la EA hacia formas más institucionalizadas (asociaciones, empresas, etc.), con importantes conquistas en la sostenibilidad y profesionalidad de sus iniciativas, pero en detrimento de su dimensión política y de participación social. Convertidas en entidades prestadoras de servicios educativo-ambientales, muchas veces se ven obligadas a adaptar sus propuestas a las líneas de financiamiento, aceptando intereses ajenos y ajustándose a aquellas versiones de la EA más amables para el sistema. Se presenta como una consecuencia clara de su distanciamiento respecto a su identidad de movimiento social, víctima del mecanismo ideológico que creó la ilusión de conquista social sin la necesaria atención a todo lo que se estaba perdiendo por el camino, un proceso de “envejecimiento social” (Bourdieu, 1988) que adormece su fuerza de base y pueda haberla llevado al abandono de las aspiraciones más transformadoras.

La EA como conocimiento o saber que se crea

Atender a la EA como un saber que se crea supone explorar y definir su capital cultural específico, aquellos conocimientos que constituyen su objeto de estudio. Son muchos los trabajos que se sitúan en la pretensión de definir “la verdadera educación ambiental”, siendo esta cuestión objeto de luchas a lo largo de su trayectoria. Calvo y Gutiérrez (2007) realizan una interesante labor de sistematización de los marcos de fundamentación de las diversas corrientes de EA, diferenciando: teorías sociológicas y psicológicas, pedagógicas,

sociopolíticas, económicas y de desarrollo, éticas y filosóficas. La cartografía de Novo es representativa del vampirismo teórico por el que se construye el cuerpo de conocimiento del campo de la EA, que enriquece su discurso y enfoques, en coherencia con la complejidad y multidimensionalidad del reto que comporta.

La diversidad interna del campo permite hablar de múltiples “educaciones ambientales” (Novo, 1996), categorías que existen no sólo de forma teórica, sino que forman parte de las luchas discursivas por la definición de la identidad y desarrollo del campo de la EA. Como es de esperar, cada ámbito científico y/o disciplinar defenderán la primacía de sus saberes, para hacer valer las formas de capital dominadas por sus integrantes. Refleja este punto de conflictividad la obra que en los orígenes del campo coordinó Sosa (1989), en la que convergen artículos centrados en la defensa de la relevancia de los saberes ecológicos (Gómez y Ramos, 1989), frente a trabajos que reivindican la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de su dimensión educativa (Colom y Sureda, 1989). Superada la dualidad de esta etapa inicial, parece haberse llegado a un relativo consenso a la hora de situar al campo en la interface de lo ambiental y lo educativo, como “trans-campo” (Meira, 2009), pero abierto a otros espacios de conocimiento y saber que pueden capacitar a las personas para el trabajo desde enfoques complejos (García, 2004) e integradores (Sauvé, 1999), incorporando perfiles formativos y profesionales diversos.

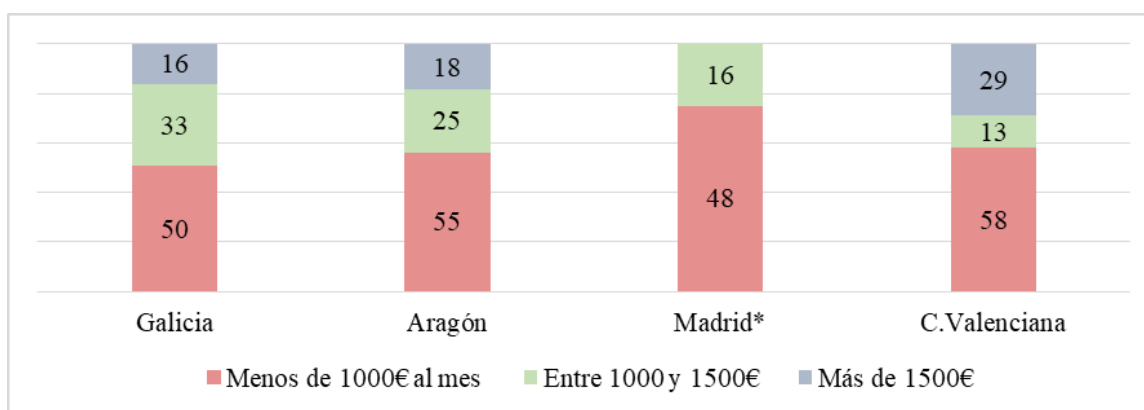
Inscrito en la complejidad de las coordenadas expuestas, se aspira a un saber pedagógico, normativo y praxiológico (Caride, 2002), orientado a la práctica educativa y surgido de la reflexión sobre la misma *“creando cuerpos de conocimiento empírico generalmente más eficientes que los que se nutren única y exclusivamente de referentes teóricos”* (Oliver, 2013: 56). Es éste un elemento característico del campo de la EA, que ha conformado su sustento teórico en diversos espacios sociales, espacios de reflexión académica, científica, militante y profesional, con las peculiaridades que aportan cada uno de ellos y el valor social asociado.

Pese a que el grueso de la bibliografía que discute la construcción del campo recae en el ámbito universitario, la realidad es que la EA se construye tanto dentro de los muros de la academia como en los espacios de militancia y en los círculos profesionales. El desequilibrio en la producción teórica reside en diferencias en la cultura profesional, de una academia orientada a la reflexión teórico-analítica, frente a un espacio profesional y militante muy refractario a formalizar su reflexión y su práctica, orientado a la acción y poco dado a recogerla y sistematizarla de forma escrita. Esta descompensación se ha dado, según Morelos (Arias, 2013) acompañada de una cierta dosis de conflictividad en la construcción del campo entre académicos/as-investigadores/as y quien ejerce en las bases, y sin el necesario intercambio y transferencia de conocimiento.

Esta primacía de los saberes prácticos generados fuera de los canales institucionalizados, sumado al vampirismo teórico en el que se concreta dentro de la academia, incide en la falta de reconocimiento –social, académico, profesional– de sus saberes. A ello se suma un motivo mucho más silenciado, su naturaleza contrahegemónica, que lo convierte en un capital cultural escasamente operativo –y nada deseado– en nuestras sociedades capitalistas neoliberales.

La escasa valoración de sus saberes y la especialización de los mismos se traduce en malas condiciones laborales. Tal y como reflejan los estudios recientemente elaborados por diferentes asociaciones profesionales de educación ambiental (Meira, Barba e Lorenzo, 2015; Estrada et al., 2014; AEAMadrid, 2015; Huertas et al., 2016), la inestabilidad laboral es muy elevada, la mayoría de los profesionales no se dedican en exclusiva a esta función y la mayoría de las/os profesionales no llega a la condición de mileuristas, siendo las personas por debajo del salario mínimo un elevado porcentaje (gráfico 2).

Gráfico 2. Salario mensual de las personas encuestadas en las 4 comunidades autónomas.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Meira, Barba e Lorenzo, 2015; Estrada et al., 2014; AEAMadrid, 2015; Huertas et al., 2016.

Al no reconocerse como un saber específico, especializado y complejo, no se retribuye en la medida que corresponde, a pesar de que los estudios reflejan que el colectivo de educadoras/as ambientales se caracteriza por ser un grupo profesional hiper-formado, en su mayoría con estudios universitarios y de especialización (Gutiérrez, 2007), coherente con la complejidad del reto que comporta. Aun así, pareciera que quisieran hacernos creer que esa elevada cualificación es más una voluntad personal de las educadoras/es ambientales que una necesidad real de su práctica profesional, y así nos encontramos con demasiada frecuencia con empresas o administraciones que sitúan en los puestos con funciones de EA a personas sin formación específica asociada.

La EA como formación o saber que se transmite

La EA se presenta también como espacio de formación que se hace accesible a través de itinerarios variados, tanto dentro como fuera del sistema educativo. En el campo convergen diferentes posiciones en relación a la capacitación válida de un educador/a ambiental, así como de las vías legítimas para conseguirla. Éste continúa siendo un elemento de reflexión que no cuenta con un fuerte consenso, pese a acaparar gran parte de los debates en el proceso de profesionalización y consolidación de la EA.

Dentro del ámbito universitario, no existen estudios de grado específicos, sino que la EA aparece como materia vinculada a determinadas titulaciones, con un peso escasamente relevante en las mismas. En el contexto gallego la EA entra en el ámbito universitario en el año 1980 a través del plan de estudios de la titulación de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, aunque ésta no era una realidad común al conjunto del Estado, dado que diez años después aún sólo otras dos universidades, la UNED y la de las Islas Baleares, habían implantado esta materia. Actualmente la materia está presente en las facultades de educación de algunas universidades, en las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria y de Educación Social, aunque en la mayoría de los casos con carácter optativo. Pero la titulación de Biología, a la que se vincula un amplio sector de profesionales del campo, continúa sin ofrecer entre las materias de formación básica, obligatorias u optativas la EA y su escasa presencia en las titulaciones de Ciencias Ambientales se limita en la mayoría de los casos a una materia con carácter optativo. A pesar de ello, ambas titulaciones identifican la EA como uno de los nichos de empleo más relevantes en su sector, y las/os profesionales de la educación continuamos viendo como el mercado laboral continúa priorizando estos perfiles a los nuestros, en una clara supremacía del saber ambiental sobre el educativo.

La formación específica en EA se concreta en el ámbito universitario especialmente a través de estudios de posgrado, master y especialización. Para las/os pioneras del campo tuvo gran relevancia en los inicios las escuelas de verano y, muy especialmente, la creación en 1996 de los estudios de posgrado de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED. Estos estudios destacaron por su potencialidad a la hora de reforzar y consolidar la formación específica de quienes se fueran aproximando, y en el proceso construyendo, la educación ambiental. Relevante fue también el Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental, que se inicia en el CENAM en el 2000 para desaparecer 10 años más tarde por efectos de la instauración del Plan Bolonia. Destacaba de esta formación el enfoque interdisciplinar, así como el potencial de espacio de encuentro entre un alumnado que, en su mayoría, tenía trayectoria práctica dentro del campo, proveniente de diferentes países,

disciplinas y ámbitos de trabajo. Actualmente, aún varias Universidades ofrecen cursos de especialización asociados a la EA, pero en escasas ocasiones bajo esta etiqueta.

La EA se incorpora en la formación profesional en el año 2007 bajo el título de “Interpretación y Educación Ambiental” (RD 814/2007). Pero dicha formación no acaba de cumplir las expectativas del sector, debido a su sesgo naturalista y asociado a actividades en el tiempo libre (Soto, 2006). Resulta revelador de la orientación e identidad profesional que se le atribuye a la EA el hecho de que esta formación se inscribe dentro de la familia profesional de “Seguridad y medio ambiente” y no dentro de la familia de “Servicios socioculturales y a la comunidad”, de corte más netamente educativo y más próxima a su identidad real.

En cualquier caso, si algo caracteriza al campo de la EA es la diversidad de perfiles formativos. Según los datos de una encuesta aplicada a educadoras/es ambientales de Galicia (Meira, Barba y Lorenzo, 2017), dentro del campo de la EA convergen personas de 14 titulaciones diferentes, asociadas a diversos ámbitos disciplinares (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por titulaciones de acceso

Biología	38	Ciencias	45,5%
Cc. Ambientales	5	experimentales	
Cc. Del Mar	4		
Química	1		
C.S. Química ambiental	2		
C.S. Gestión y organización de los recursos naturales y paisajísticos	1		
Ing. de Montes	3	Ingenierías	12,5%
Ing. Técnica Forestal	5		
Ing. Agrónoma	2		
Ing. Técnica Agrícola	3		
Ing.. en Bioprocesos	1		
Pedagogía	6	Ciencias sociales	39,3%
Ciencias de la Educación	6		
Magisterio	8		
Educación Social	6		
Sociología	2		
Trabajo Social	2		
Graduado Social	1		
Psicología	1		
Turismo	5		
Derecho	1		
Relaciones Laborales	1		
Relaciones Internacionales	3		
C.S. Animación Sociocultural	1		
C.S. Conducción activ. medio natural	1		
Filosofía	2	Humanidades	2,7%
Historia	1		

Fuente: Elaboración propia a partir de Meira, Barba y Lorenzo, 2017

De nuevo, existiendo un peso tan relevante de las ciencias sociales, se cuestiona la percepción social extendida de asociar la EA con las ciencias del medio ambiente. Detrás de esta percepción, subyacen diferencias de prestigio y poder existentes entre las dos áreas de conocimiento, pues en la práctica la EA presenta mayores puntos de convergencia con las funciones y competencias asociadas a la educación social que a la biología. Al igual que la educación social, se presenta como acción educativa que promueve el cambio social, entendiendo el ambiente desde esa acepción amplia que atiende a cuestiones de calidad de vida, calidad ambiental y equidad (Iglesias y Meira, 2007). Pero el propio retrato del sector que ofrece el Informe empleo verde en una economía sostenible (Jiménez y Leiva, 2010, p. 216) recoge erróneamente los estudios de Magisterio como la única formación superior vinculada a las Ciencias de la Educación con presencia en el ámbito da EA.

Partiendo de la heterogeneidad de perfiles e itinerarios, en el debate sobre la formación en EA se dan dos posturas diferentes: quien considera que debería avanzarse en la consolidación de estudios específicos como vía de profesionalización y de adquisición de un mayor reconocimiento social; y quien apunta el riesgo de que este proceso implique limitar su diversidad y complejidad, siendo un atajo para alcanzar un reconocimiento social al que se debe acceder a través de un trabajo bien realizado (Cano, 2004). Posiblemente no se trate tanto de avanzar en una formación específica de grado, como de fortalecer su presencia dentro de las titulaciones a las que se vincula profesionalmente e impulsar estudios de especialización o posgrado que contribuyan a su consolidación académica y disciplinar.

La polémica sobre la certificación de los saberes es especialmente acentuada en un campo donde los espacios no académicos también han sido fundamentales en la formación de sus profesionales. Muchas de las y los educadoras ambientales identifican en el activismo y la militancia dentro de los grupos de renovación pedagógica, ecologista o ambientalista, o en las actividades llevadas a cabo por estos grupos, la principal fuente de capacitación como educadores/as ambientales (Barba, 2015). Es característico de la mayoría de las/os educadoras/es ambientales un amplio currículo formativo, compuesto por la participación en cursos, jornadas, espacios de encuentro, etc. (Gutiérrez, 2007), pero escasamente certificada como formación oficial que ayude a posicionarse en el mercado laboral. Existe, así mismo, una gran dificultad para acceder a la información sobre este tipo de formación por estar escasamente sistematizada.

La EA como profesión o saber que se aplica

El análisis de campo como profesión introduce nuevas dificultades en su demarcación y diferenciación con respecto a campos fronterizos. Acotarlo en relación a otras profesiones educativas, del medio ambiente o del ámbito sociocultural, no es un reto fácil dada su indefinición (Soto y Pardellas, 2010). Sirva de ejemplo el caso gallego (Meira, Barba y Lorenzo, 2017), donde las educadoras/es ambientales se identifican con 22 perfiles profesionales diferentes (tabla 2), la amplia mayoría perfiles periféricos –no propiamente de EA– en los cuales, asumiendo que ejercen como educadores/as ambientales, vinculan su identidad profesional a otros espacios: sistema educativo (4); ambiental (4); sociocultural (7); otros (2). Esta diversidad nos lleva a entenderlo más como un campo profesional que como una profesión (Gutiérrez, 2007; Soto, 2006), *"un campo en el que los educadores ambientales entran y salen frecuentemente y simultanean con otros campos profesionales, profesiones y ocupaciones"* (Gutiérrez, 2007: 468), y donde la amplia mayoría no se dedica en exclusiva a la EA, tal y como muestran los estudios (Meira, Barba e Lorenzo, 2015; Estrada et al., 2014; AEAMadrid, 2015; Huertas et al., 2016).

Tabla 2. Distribución de la muestra en frecuencias según perfil profesional.

Profesión	2007	2013
<i>Educador/a ambiental</i>	20	9
<i>Coordinador/a de programas, proyectos y centros</i>	7	7
<i>Monitor/a de educación ambiental</i>	12	5
<i>Guía intérprete medioambiental</i>	6	1
<i>Comunicador/a ambiental</i>	-	1
Maestro/a	1	1
Profesor/a enseñanza secundario y bachillerato	5	8
Profesor/a universidad	7	6
Tutor/a escuela taller	1	-
Técnico/a de medio ambiente	5	6
Técnico/a en gestión forestal y conservación da naturaleza	1	1
Brigadista forestal	-	1
Topógrafo/a de campo	1	-
Técnico/a juventud	2	1
Animador/a sociocultural	1	1
Técnico/a en desarrollo territorial	-	1
Técnico/a en comunicación y participación pública	1	-
Técnico/a en Cooperación para el Desarrollo	1	-
Guía turística	-	1
Consultor/a	2	4
Investigador/a	1	2

Fuente: Elaboración propia a partir de Meira, Barba y Lorenzo, 2017

Si bien la EA como disciplina se incorporó previamente en los planes de estudio de las titulaciones de educación y continúa teniendo una presencia más marcada que en las titulaciones de ciencias naturales, en el plano profesional se vincula institucionalmente al sector ambiental (INEM, 2004). En este sector se asocia a las actividades destinadas a medir, prevenir, limitar, minimizar o corregir daños al medio ambiente que son producto de la acción humana (OCDE e EUROSTAT, 1999). Se nombra dentro de este sector con la categoría de “Educación e Información Ambiental”, entendiendo la información como un instrumento en el que se apoya la EA (IMEDES, 2006). En cambio, la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que incorpora la educación ambiental en el 2011 (RD 1591/2010), la inscribe con el código 2326 dentro de la categoría de “Profesionales de la enseñanza”.

Este escenario de diversidad se traduce también en una enorme pluralidad de prácticas profesionales. La cuestión de las prácticas es un aspecto que aglutina mucha de la investigación en EA. Destaca la cartografía de corrientes de EA elaborada por Sauvé (2005la, 2005d), que identifica 15 corrientes en función del concepto de medio ambiente que manejan y objetivos a los que responde, diferenciando entre aquellas con una larga trayectoria en el campo (naturalista o conservacionista; solución de problemas; sistémica; científica; humanística; ética e holística) y aquellas otras de reciente incorporación (bioregionalista, praxeológica, crítica social, feminista, etnográfica, ecoeducación, desarrollo sostenible). Pero la opción por uno u otro enfoque no responde siempre a una cuestión de orientación epistémica o político-ideológica; en la mayoría de los casos está muy mediada por multitud de condicionantes asociados a la posición ocupada por el/la profesional o colectivo que la impulsa: por su trayectoria formativa y capital cultural dominado; por el perfil profesional y funciones asociadas; por el contexto en el que se ejerce dicha profesión; o incluso por las oportunidades económicas que ofrece el contexto social más amplio (fuentes de recursos, líneas de financiamiento públicas, etc.). Se presenta como un campo muy permeable a presiones externas o a los intereses y lógicas de funcionamiento de los espacios en los que se inserta.

A lo largo de su trayectoria, la EA fue avanzando en su profesionalización siguiendo las fases típicas del proceso señaladas por Wilensky (1964). Comienza en los años 80 como actividad ejercida por personas sin una formación específica en EA, en el seno de los colectivos ecologistas o de renovación pedagógica en los que se va constituyendo el propio campo. Seguidamente, a finales de los 80 y durante la década de los 90, se genera programas

formativos que favorecen la creación y acceso a un corpus de conocimiento propio: cursos, jornadas, especializaciones, estudios de posgrado y doctorado, formación profesional. A partir de ahí se trabaja en la definición de perfiles profesionales específicos, creándose asociaciones y agrupaciones dirigidas a defender los intereses corporativistas del campo, avanzando en la paulatina institucionalización y consolidación de normativas y regulaciones. La cuestión de la profesionalización se convierte en un tema de reflexión recurrente en diferentes espacios de diálogo generados con el objetivo de fortalecer el campo de la EA (Seminario Permanente de Asociaciones de Educación Ambiental, Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental, etc.), y de diversas agrupaciones profesionales. El proceso no fue rápido ni fácil, implicó el esfuerzo y dedicación vocacional de personas que se identificaban como educadoras y educadores ambientales y apostaron decididamente por consolidar su perfil profesional, una esfera de empleo asociada al mismo y una progresiva autonomía en el ejercicio de su trabajo, elemento clave en la profesionalización de un campo (Densmore, 1990; Labarree, 1999). Lamentablemente, los tiempos actuales son absolutamente contrarios y suponen un retroceso respecto a los logros conseguidos.

Las condiciones laborales del campo nunca han sido buenas. Ya en el año 2000, la primera estrategia autonómica de EA recogía que la situación laboral de las/os educadoras/es ambientales que ejercían fuera del sistema educativo *“no ofrece, en general, condiciones dignas en cuanto a la estabilidad, duración y regulación de la jornada laboral y remuneración”* (Resolución do 3 de outubro de 2000 pola que se publica a Estratexia Galega de Educación Ambiental). Pero en la última década, producto de las políticas de austericidio, el sector de la EA se ha desplomado, derivando en una aún mayor precarización de las condiciones laborales, a saber: una fuerte caída del empleo, bajada de salarios, mayor inestabilidad y temporalidad de los contratos, etc. (Meira, Barba e Lorenzo, 2015; Estrada et al., 2014; AEAMadrid, 2015; Huertas et al., 2016). A esto se suma un claro proceso de proletarianización, que implica que *“tras la pérdida de control sobre los términos económicos del trabajo está la pérdida de control sobre qué trabajo debe ser realizado y cuál debe ser el objetivo del trabajo”* (Rodríguez, 2008: 55), derivando en altos niveles de insatisfacción. Si sólo un 11,9% de las educadoras y educadores ambientales gallegos indicaba en 2007 estar *“poco o nada satisfecho”*, en 2013 el porcentaje asciende a un 34,25% (Meira, Barba y Lorenzo, 2017).

La aproximación al campo como profesión permite también visualizar a las y a los educadores ambientales como personas y colectivos con intereses corporativos que tratan hacer valer en el mercado. Supone abordar el campo en su sentido socioeconómico, desvelando la relación con otros campos de poder, pero también las luchas internas entre los diferentes sectores que lo componen (Barba, 2015):

- Entre al ámbito empresarial y el asociativo, porque ambos compiten en el mismo mercado pero en condiciones diferentes. Se cuestiona la evolución de algunas asociaciones a modelos de cuasi o para-empresariales, lo que las coloca en una posición privilegiada frente a las empresas al no soportar la misma carga fiscal y con la participación del voluntariado que a veces se utiliza para reemplazar a las figuras profesionales.
- En el seno del tercer sector, derivada de la diferenciación entre las identidades profesional y militante. Por un lado, al incorporar personas contratadas, los niveles de participación de los militantes se ven limitados, debido a la percepción de agravios comparativos entre quien recibe una compensación económica y quién no. Por otro lado, el alto grado de identificación de los profesionales con la organización dificulta trazar los límites entre la acción profesional y la voluntaria, lo que lleva a la (auto) imposición de tiempos y requisitos laborales abusivos.
- Dentro del sector privado, acentuada en tiempos de reducción del presupuesto público, que se traduce en prácticas de competencia desleal y dificultades para coordinarse en defensa de los intereses comunes de un sector extremadamente vulnerable.

El campo de la EA se sitúa permanentemente en la exigencia de enfrentarse a fuerzas sociales que operan en contra. Por este motivo es de especial gravedad que no cuente con la necesaria fortaleza interna, y que las asociaciones profesionales se estén desintegrando. El reto radica en buscar la confluencia, gestionar el conflicto atendiendo a lo que une a los diferentes colectivos en la lucha común, y lo que cada quien puede aportar desde su parcela de acción y actividad, buscando la cohesión en lugar de la confrontación, conscientes de que los verdaderos enemigos se encuentran fuera.

Conclusiones

La EA sufre tiempos difíciles, vemos como desaparece de los movimientos sociales, de las escuelas, de la agenda política, de las líneas de financiamiento públicas, de los espacios laborales, de las titulaciones universitarias, etc. La EA se desmantela en un contexto sociohistórico donde su sentido y necesidad debería ser más evidente que nunca, ante la

insostenibilidad de un modelo socioeconómico irracional que, otorgando centralidad al mercado y sus intereses, destruye a las personas y a los ecosistemas.

Los resultados de los diversos estudios presentan a la EA como un campo escasamente consolidado, donde las disputas por definirlo y delimitarlo como movimiento, formación y profesión continúan copando muchos de los esfuerzos de sus integrantes. La EA sufre de intrusismos profesionales y dependencia respecto a lógicas ajenas que son producto de su indefinición y de su aún incipiente configuración como campo relativamente autónomo. Las acciones de EA son muchas veces asignadas como labor complementaria a profesionales o a entidades de otros sectores y no se reconoce que para ejercer como educador/a ambiental sea preciso el dominio de un cuerpo de conocimientos y competencias propio, ocupando estos puestos con personas sin formación específica. La EA se presenta como un espacio enormemente heterónomo, tanto a las dinámicas sociales y políticas del momento, como a los intereses y a las lógicas de los espacios académicos y profesionales a los que se vincula, abandonando en muchas ocasiones sus aspiraciones más transformadoras.

Pese a la infravaloración de la dimensión educativa que la EA ha sufrido a lo largo de su trayectoria, las coordenadas antes expuestas y la realidad sociohistórica del momento constatan la importancia de reforzar la vinculación identitaria (formativa y profesional) de la EA con el ámbito de la pedagogía social y con los retos que enfrenta. La literatura actual en EA hace especial hincapié en líneas de acción confluyentes con la educación social. Se necesita, como defiende Herrero (Oltra y Herrero, 2013), una labor de pedagogía política que promueva el necesario cambio cultural, pues la ideología capitalista ha impregnado nuestras mentes, nuestros idearios, nuestras formas de vida, la vivencia de los tiempos y de las relaciones personales, asumiendo esquemas de funcionamiento y de pensamiento enormemente dañinos para las personas y el medio. Lo que demanda el tiempo actual no son idearios renovadores dentro de estructuras ya creadas sino nuevas formas de acción política (Carvalho, 2002), un nuevo rol de la ciudadanía que acreciente su “*capacidad de autogestión y el fortalecimiento de su resistencia a la dominación capitalista*” (Sorrentino, et. al., 2005: 287). Es decir, lo que demanda el reto ecologista es educación social.

Las/os profesionales de la educación social tenemos mucho que avanzar en este aspecto, y tomar consciencia de que como personas estamos atravesadas por los patrones de insostenibilidad y centralidad del mercado propios de nuestra cultura. En nuestra actuación

incorporamos diferentes gafas para mirar la realidad, para cuestionarnos nuestro marco cultural y estructura social en atención a los distintos ejes de interseccionalidad (género, raza, sexualidad...), pero la dimensión ambiental continúa estando escasamente presente en esa necesidad de “cambiar las gafas ante las señales de insostenibilidad” (Herrero et. al., 2011, p.19).

No hemos de avanzar sólo en fortalecer la EA como área de trabajo de la educación social sino, y muy especialmente, en incorporar la dimensión ambiental y la mirada ecologista en las diferentes áreas de acción de la educación social. Supone hacer frente a una cultura progresivamente desvinculada del medio, de la comunidad, de las problemáticas ambientales que generan los estilos de vida dominantes, y de la acción política, en favor de una ecocidadanía (Sauvé, 2013) que incorpore el ambiente como una de las esferas esenciales para la vida humana y la de otros ser vivos, empleando la EA como estrategia para la participación y construcción de comunidad (Vargas, 2004).

Bibliografía

- AEAMadrid (2015). *Estudio laboral y profesional de lxs educadxs ambientales de Madrid (avances y primeras conclusiones)*. Recuperado de: <https://madridaea.wordpress.com/2015/03/31/primeros-resultados-del-estudio-profesional-laboral-de-educadorxs-ambientales-de-madrid/> .
- Arias, M. M. (2013). *La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles*. Guadalajara-Jalisco: Editorial Universitaria.
- Barba, M. (2015). *A educación ambiental en Galicia. Análise socio-biográfico da súa construción como campo*. Tesis de doctorado. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13990>
- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Tearus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. e Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.



- Cano, L. (2004). "Formaciones" y deformaciones de l@s educador@s ambientales. *Ciclos*, 11, 6-10.
- Caride, J. A. (2002). La Pedagogía Social como soporte para una intervención educativa en la vejez. En Bonho, M. (Coord.) *Anais do I Encontro Iberoamericano na Belice desde a perspectiva de uma Pedagogia Social*, pp. 31-37. Caxias do Sul - Río Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Caride, J. A. (2004). Análise da investigação en Educación Ambiental. En Santos Rego, M. A. (Coord.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*, pp. 546-572. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (1998a). Educación ambiental y desarrollo. *La Social*, 2, 7-30.
- Caride, J. A. y Meira, P. (1998b). Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 2 (segunda época), 7-30.
- Caride, J. A. y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Carvalho I. C. M. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (1), 27-33.
- Colom, A. J. y Sureda, J. (1989). La lectura pedagógica de la Educación Ambiental. En Sosa, N. (Coord.). *Educación ambiental, sujeto, entorno y sistema*, pp. 67- 94. Salamanca: Amerú Ediciones.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En Popkewitz, T.S. (Coord.). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, pp. 119-147. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una ideología del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Eschenhagen, M. L. (2003). El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando. *Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental*, Toluca, México.
- Estada, A.; De la Osa, J.; Iturbe, P. y Pérez, E. (2014). *Estudio laboral profesional educación ambiental en Aragón*. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B-XjtuchK3TOOFhyWVRUdkd6OUE/view>
- Faladori, G. (2000). El pensamiento ambientalista. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5 (2), 21-38.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Figuerola, A. (1996). Estilos en la educación ambiental. *Revista de Educación*, 13, 61-73.
- García, J. E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- Gómez, J. M. y Ramos, N. R. (1989). Bases ecológicas de la educación ambiental. En Sosa, N. M. (coord.). *Educación ambiental. Sujeto entorno y sistema*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- González-Gaudiano, E. (2005). *Educação ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gutiérrez, J. (1995). *Educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.

- Gutiérrez, X. (2007). Aproximación al perfil socioprofesional de los educadores y educadoras ambientales en Galicia. En Pujol, R. M. e Cano, L. (Coords.). *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental*, pp. 463-482. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Naturales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Herrero, Y.; Cembranos, F. y Pascual, M. (Coords.) (2001). *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Madrid: Libros en acción.
- Huertas, S.; Grosson, C. y Carrascosa, M. (2016). *Estudi laboral y professional del sector de l'educació ambiental a la Comunitat Valenciana 2016*. En línea en: <https://avedam.files.wordpress.com/2016/06/elpeacv2016.pdf>
- Iglesias, L. y Meira, P.A. (2007). De la educación ambiental a la educación social o viceversa. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, 35, 13-27.
- Jiménez, L. M. y Leiva, A. (Dir.) (2010). *Empleo verde en una economía sostenible*. Madrid: Fundación Biodiversidad, Observatorio de la Sostenibilidad en España.
- Kassas, M. (1990). Los tres sistemas ecológicos. *Papeles para la Paz*, 37, 83-92.
- Labarree D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En Pérez Gómez, A.; Barquín, J. y Angulo, J.F. (Coords.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 16-51. Madrid: Ediciones Akal.
- Martínez Alier, J. (2004). *El Ecologismo de los Pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valores*. Barcelona: Icaria – Antrazyt.
- Meira, P. A. (2007). Las barreras sociopolíticas para la práctica de una educación ambiental radical en las sociedades avanzadas: lo que podemos aprender de la basura. En *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, México: PNUMA, pp. 415-416. Recuperado de: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/de Descargas/vcongreso01.pdf>.
- Meira, P. A. (2009). Outra lectura da historia da Educación Ambiental e algún apuntamento sobre a crise do presente. *AmbientalMente Sustentable*, 4 (8), 6-43.
- Meira, P. A. y Pardellas, M. (2010). Proxecto Fénix: tecendo redes a través dun proceso de procesos na educación ambiental en Galicia. *AmbientalMente Sustentable*, 1 (9-10), 123-140.
- Meira, P. A., Barba, M. y Lorenzo, J. J. (2015). O impacto da crise económica no campo da Educación Ambiental en Galicia: análise comparada da situación profesional en 2007 e 2013. *AmbientalMente Sustentable*, 1 (17), pp. 25-50.
- Meira, P.A.; Barba, M. y Lorenzo, J.J. (2017). Crisis económica y profesionalización en el campo de la educación ambiental: comparativa 2007-2013 en Galicia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43(4), 1127-1146.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, 11-26. Madrid: CIP-FUHEM.
- Novo, M. (1996). *Las educaciones ambientales. Bases éticas conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.

- Novo, M. (1997). El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodología. En Novo, M. y Lara, R. (Coords.). *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental*, pp. 21-59. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Novo, M. (2003). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Oliver, M. (2013). Las profesiones en tiempos de crisis. En Escudero, C.; Oliver, M. y Serantes A. (Coords.) *Los equipamientos de educación ambiental en España: calidad y profesionalización. Estudio desde el seminario de equipamientos de educación ambiental del CENEAM*, pp. 53-58. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Oltra, M. y Herrero, Y. (2003). *Conversación entre Mónica Oltra y Yayo Herrero. Las personas primero*. Barcelona: Icaria.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graò.
- Pardellas, M. (2015). *Educación Ambiental, movimiento en transición e sustentabilidad universitaria. Estudio comparado de tres iniciativas pioneras: USC en transición, Transition Edinburgh University e Uminho in Transition*. Tesis de doctorado. Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela.
- Rauber, I. (2003). *Movimientos sociales y representación política*. Buenos Aires: CTA.
- Reigota, M. (2002). El Estado del arte de la Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4 (11), 49-62.
- Resolución do 3 de outubro de 2000 pola que se publica a Estratexia Galega de Educación Ambiental. DOG 205, 23 de octubre de 2000.
- Rodríguez, M. M. y Serantes, A. (2010). Educación ambiental e novos movementos sociais: aportacións para o cambio educativo. *Ambientalmente Sustentable*, 1, 53-80.
- Rodríguez, N. (2008). *Manual de Sociología de las profesiones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sánchez, J. S. (2002). *Diagnóstico y perspectivas de la educación ambiental en Extremadura* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Santos, A. (2000). La acción política, un ensayo de teoría y perspectiva. En Santos Águila, R. et. al. (Coords.). *La política. Ensayos de definición*, pp. 77-114. Madrid: Sequitur.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 7-25.
- Sauvé, L. (2005a). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Sauvé, L. (2005b). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En Sato, M. e Carvalho, I.C. M. (Coords.). *Educação ambiental*, pp. 17-46. Porto Alegre: Artmed.
- Sauvé, L. (2010). Miradas críticas desde la investigación en educación ambiental. En Torres, M. et al. (Coords.). *El campo de la educación ambiental y los retos de la investigación: Enfoques*,



- perspectivas y proyecciones*, pp. 13-23. Antiochia: Corantioquia, Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Antiochia, Colombia.
- Sosa, N. (1989). La ética en la educación ambiental. En Sosa (Coord.). *Educación ambiental, sujeto, entorno y sistema*, pp. 140-163. Salamanca: Amerú Ediciones.
- Soto, S. y Pardellas, M. (2010). *A profesionalización en educación ambiental en Galicia. Proxecto Fénix*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Soto, S. (2006). O reto da profesionalización das educadoras e educadores Ambientais. *AmbientalMente Sustentable*, 1-2, 141-163.
- Soto, S. (2007). El contexto socioprofesional de la Educación Ambiental y regulación del sector. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 35, 56-73.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

Para contactar:

María Barba: maria.barba@udc.es



35 años de éxitos en la Educación Ambiental en España

35 years of success in environmental education in Spain

Rodrigo-Cano, Daniel, *Universidad de Sevilla*

Gutiérrez Bastida, José Manuel, *ESenRED-Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red*
Ferrerías Tomé, Josechu, *Argos Proyectos educativos S.L.*

32

RESUMEN

En esta investigación se muestran los factores de éxito de la Educación Ambiental en España a lo largo de los últimos 35 años. Para ello se parte de un recorrido histórico de la Educación Ambiental en España, analizando los contenidos y los debates tratados en las diferentes Conferencias internacionales y en varios estudios como ecobarómetros, de percepción ambiental, y otros que proporcionan datos de participación en acciones proambientales ante los altos niveles de conciencia ambiental. Estos datos permiten asegurar que ante el cambio climático es necesaria más educación ambiental para la conservación de la especie humana.

Palabras clave: Educación ambiental, cambio climático, medio ambiente, conservación, protección

ABSTRACT

This research shows some of the achievements of Environmental Education in Spain over the past 35 years. To this end, we have carried out a historical review of Environmental Education in Spain, analysing the contents/debates addressed in different international Conferences and in various studies such as ecobarometers of environmental perception and others that deal with data of participation in pro-environmental actions in view of the high levels of environmental awareness. These data allows us to ensure that, in the face of climate change, more environmental education is necessary for the conservation of the human species.

Keywords: Environmental education, climate change, environment, conservation, protection

Fecha de recepción: 13/01/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2019

Introducción

Desde finales del s. XX, en torno a la Educación Ambiental, se sucedieron conferencias (Estocolmo, 1972; Belgrado, 1975; Tblisi, 1977, etc.), informes (Meadows, 1972; Brundtland, 1987) y la aparición de las grandes organizaciones ecologistas como Greenpeace y WWF, mientras en España se desarrollan las I Jornadas de Educación Ambiental (Sitges, 1983) y avanzan las Cumbres de la Tierra (Río de Janeiro, 1992). Todo ello va provocando que la ciudadanía y la clase política fueran tomando conciencia de los límites del planeta (Novo, 2009). Parece, pues, un buen momento para hacer balance de los logros de la Educación Ambiental.

El cambio climático está focalizando todos los recursos mediáticos y económicos dada la emergencia que ha ido explicitando los informes del Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC) de la ONU (Fernández-Reyes, 2015) y que ponen de manifiesto las advertencias reiteradas de Donella H. Meadows et al., 1972; Meadows, Meadows, & Randers 1992; Meadows, Randers, & Meadows, 2006). Y el último requerimiento del IPCC: “cambios sin precedentes” (IPCC, 2018: 17). Dada esta emergencia, es necesario establecer fórmulas para la mitigación y adaptación del cambio climático, y es desde un “currículum de emergencia climática” como se ha pretendido desde el IV Seminario Internacional Resclima celebrado en Santiago de Compostela en octubre de 2018.

En España la Educación Ambiental, tras el apogeo de los últimos años del s. XX que culminaba con la publicación del Libro Blanco de la Educación Ambiental y la creación de la Oficina Española del Cambio Climático. El Libro blanco de la Educación Ambiental recoge los principios que deben guiar ante el desarrollo sostenible: La necesidad de conservar los recursos naturales. La existencia de límites físicos que hacen imposible el crecimiento sin fin. La necesidad de alcanzar objetivos sociales. La solidaridad intra e intergeneracional. (Ministerio de Medio Ambiente, 1999: 23).

La llegada de la crisis socioeconómica, y a pesar de las advertencias en investigaciones científicas y en seminarios internacionales, la Educación Ambiental pasa a ser relegada en muchos aspectos, como muestra, el desmantelamiento del sector en España (Meira, Barba, & Lorenzo, 2017) que los expertos cifran en la pérdida de 5.000 puestos de trabajo en la Educación Ambiental (Benayas, Marcén, Alba, & Gutiérrez, 2017).

Desde la aparición de la Educación Ambiental, el desarrollo de la especialización de los medios de comunicación en la temática ambiental ha ido de forma similar: pocos especialistas en grandes medios y pocos programas televisiones o radiofónicos o secciones en medios escritos que parece que solo les interesa las noticias alrededor de los grandes eventos climáticos (Boykoff et al., 2018). Y eso que prácticamente el 85% de los españoles reconoce como principal fuente de información medioambiental a los medios de comunicación (Zaragoza, 2018; Erviti, 2018).

Ante estas circunstancias, hay que plantearse la responsabilidad de los medios de comunicación en que la ciudadanía no se comporte en materia de mitigación y adaptación al cambio climático de acuerdo con la importancia que han manifestado los científicos (González-Gaudiano, Maldonado-González, & Cruz-Sánchez, 2018). En la misma línea que Badillo y Martínez Roa (2014) que considera que la Educación Ambiental ha visto limitada su autonomía en tanto sus motivaciones siendo presa de las ideologías dominantes, los intereses macroeconómicos y los determinismos que pontifican sobre lo que se debe o no debe formar en cuanto al tema.

Y como resume de la Osa (2018:10):

“La Educación Ambiental no es la solución a la crisis socioambiental global y local. Como mucho es una más, entre muchas más herramientas sociales, económicas, políticas... y enfrentada a poderosas barreras al conocimiento y a la acción, como nos dice Paco Heras. Y no se le debe pedir resolver lo que la gestión, la política, la economía y los sistemas de relaciones sociales no son capaces de hacer; tiene otros parámetros y velocidades. Somos aficionadas a cargar con todo el peso sobre nuestros hombros, pero alimentar esa falacia, en ocasiones por nuestro interés, no contribuye a soluciones reales”.

Balance de los éxitos de la Educación Ambiental en España

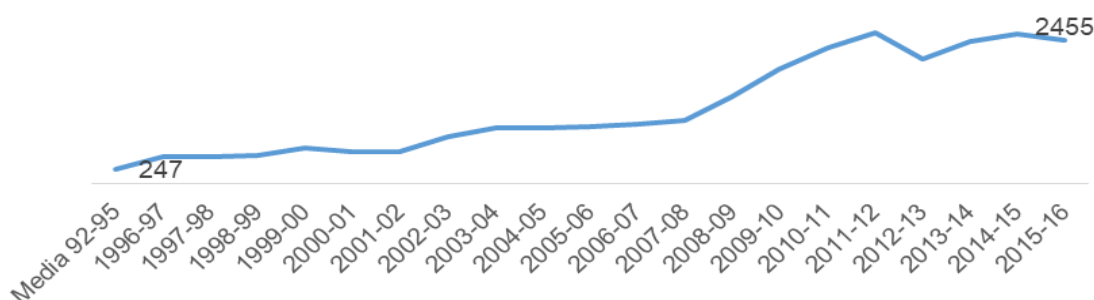
Es el momento de hacer balance, dada la extensión de esta investigación nos centraremos en realizar un balance de los éxitos de la Educación Ambiental en España:

- Más de 80 expertos y expertas han participado en el Seminario de educación y comunicación del cambio climático que cada año, desde 2004 se reúnen con los fines de realizar un diagnóstico del desarrollo en España de la Convención Marco sobre el Cambio Climático, relacionada con la educación, la sensibilización, el acceso a la información y la participación sobre temas relacionados con el cambio climático, analizar la eficacia de las actividades previstas en el Convenio de Cambio Climático y examinar los vínculos entre

estas actividades, la aplicación de políticas y medidas destinadas a mitigar el cambio e Incentivar el intercambio de ideas y experiencias y la colaboración entre personas que trabajan en la promoción de las energías renovables, el ahorro energético y la movilidad sostenible (Heras, 2017).

- España aporta cinco expertos al panel intergubernamental de expertos sobre el cambio climático de Naciones Unidas (IPCC): M. José Sanz (Centro Vasco de Cambio Climático), José Manuel Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha), Marta Rivera-Ferré (Universidad de Vic), Javier Arístegui (Instituto de Oceanografía y cambio global de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria) e Íñigo Losada (Instituto de Hidráulica Ambiental de la Universidad de Cantabria).
- La educación para el desarrollo sostenible está presente en el sistema educativo desde 1990, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y aunque diversas modificaciones legislativas han cambiado la relación entre el alumnado y su entorno, conceptos educativos relacionados con la ciencia, la tecnología y el desarrollo sostenible han estado presentes y se han consolidados proyectos o programas educativos como la Agenda 21 escolar en muchas regiones españolas, el programa Aldea en Andalucía (Gráfico 1), Escolles Verdes en Catalunya, Centros educativos hacia la sostenibilidad en La Rioja, Escuelas sostenibles en Navarra... en todo caso, estos programas se consolidan dado el trabajo en red, como ejemplo, la red ESenRED, escuelas hacia la Sostenibilidad en Red, que comenzó en 2012 y en el que participan casi 55.000 docentes y más de 1.100.00 estudiantes (Benayas, Marcén, Alba, & Gutiérrez, 2017).

GRÁFICO 1. PARTICIPACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ALDEA, 1992-2016-



Fuente: Elaboración propia a partir de Consejería de Educación y Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2017).

Es evidente que aún queda mucho recorrido, los libros de texto del sistema educativo español dejan mucho que desear en cuanto al tratamiento del cambio climático dado que los textos ocultan la gravedad de la crisis ecológica, muestran perspectivas etnocéntricas, exaltación acrítica de la tecnología, no se da visión global de los problemas ambientales, se presentan conceptos aislados y poco significativos, las mujeres, los jóvenes y las personas mayores son invisibles, especialmente si están en movimientos ecologistas, se ignoran o desprecian culturas ecológicamente sustentables (Serantes, 2017) y, en definitiva, no preparan para una ecociudadanía crítica (Sauvé, 2014).

Además, en la universidad, entre las fortalezas, destaca que parte de la comunidad universitaria se encuentre concienciada y sensibilizada con estos asuntos y dispone de diversos programas y proyectos en los que la Educación Ambiental tiene un alto impacto que permiten plantear encuentros, acciones de sensibilización y voluntariado ambiental y se trabaja hacia la ambientalización curricular e investigador (Rodrigo-Cano, 2016).

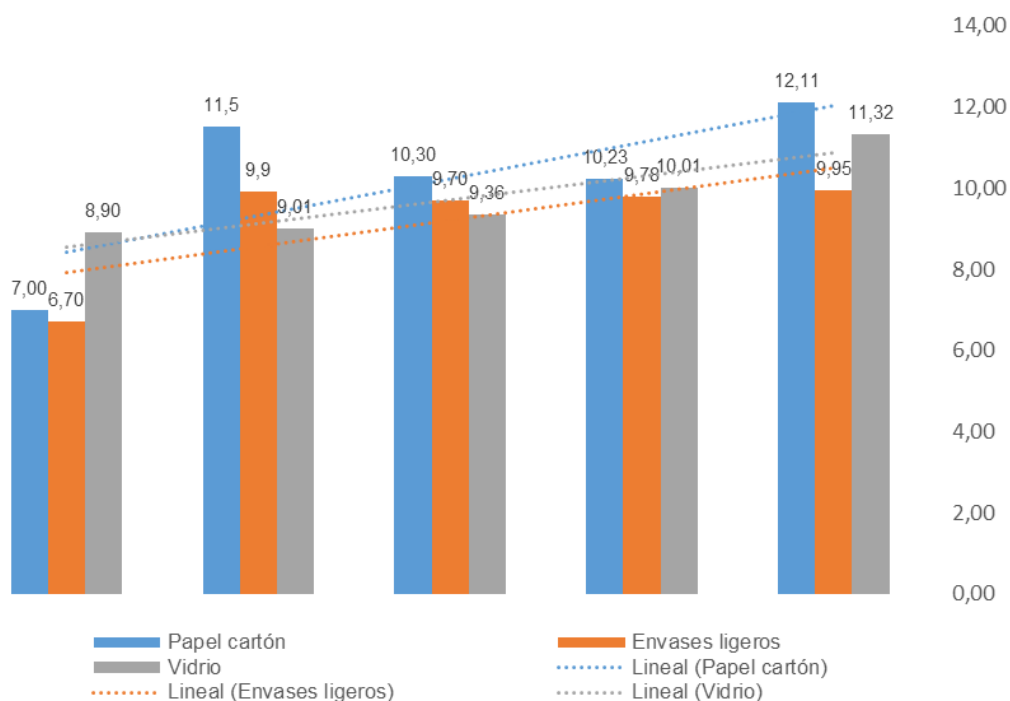
Las propuestas de leyes para hacer frente al cambio climático ponen en valor la Educación Ambiental al pretender que principios y fines educativos de la transición ecológica y la lucha del cambio climático se desarrollen en los distintos ciclos educativos como la Proposición de Ley sobre Cambio Climático y Transición Energética presentada por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea.

Las preocupaciones ambientales de la ciudadanía

Por otro lado, los ecobarómetros y datos ambientales van aportando información sobre las preocupaciones ambientales de la ciudadanía en aspectos en los que la Educación Ambiental ha estado incidiendo en los últimos treinta años:

- Recogida selectiva de basura en Andalucía: los andaluces en los últimos cinco años han mejorado su selección de basuras pasando de 7 kilogramos de papel y cartón por habitante y año hasta los 12,11 kg. en 2015, de la misma forma han pasado de 6,7 Kg/habitante/año hasta los 9,95 en 2015 en envases ligeros y de 8,9 Kg/habitante/año de vidrio hasta los 11,32 en 2015 (Gráfico 2).

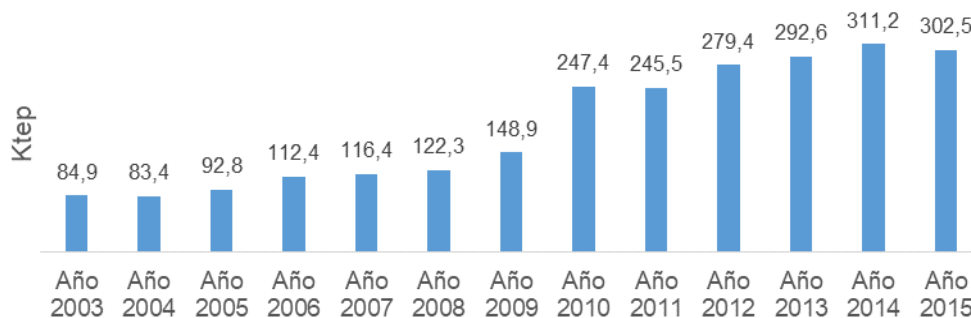
GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DE LA RECOGIDA SELECTIVA EN ANDALUCÍA, 2011-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de ECOVIDRIO, ECOEMBES. Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio

- Consumo de energía renovable por sectores (Residencial) de actividad, 2003-2015 de Andalucía: el consumo de energía renovable ha ido en aumento de forma exponencial desde 2003 hasta 2015, aunque los últimos tres años se ha estancado (Gráfico 3).

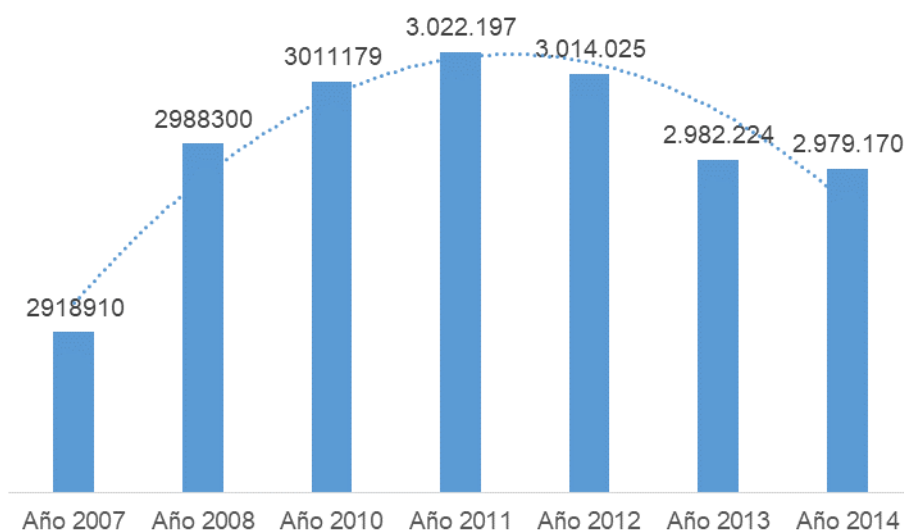
GRÁFICO 3. CONSUMO DE ENERGÍA RENOVABLE EN SECTOR RESIDENCIAL EN ANDALUCÍA, 2003-2015



Fuente: Elaboración propia a partir de Datos energéticos de Andalucía 2015. Agencia Andaluza de la Energía. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo.

- Turismos en ciudades andaluzas mayores de 10.000 habitantes. De la misma forma el número de turismos en las ciudades andaluzas mayores de 10.000 habitantes ha ido en aumento hasta el año 2011 y a partir de ese momento se produce un descenso significativo (Gráfico 4).

GRÁFICO 4. TURISMOS EN CIUDADES MAYORES DE 10.000 HAB



Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Estadística e Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

- En el caso andaluz el ecobarómetro (Lafuente & Moyano, 2011) plantea la movilidad de los andaluces, y el uso de medios de transporte sostenible en los desplazamientos locales aumenta significativamente en 16 puntos entre 2001 y 2010 (65%). Los andaluces indican como inconvenientes para el uso del vehículo privado se encuentra la contaminación ambiental (72,5% en 2004) y la dimensión humana del sufrimiento causado por los accidentes (70,3%).
- Respecto al cambio climático, en el ecobarómetro de Andalucía (Lafuente & Moyano, 2011) desde 2007 es considerado por los andaluces como el principal problema ambiental (con un 49,9% de menciones). En 2008 este fenómeno registra un aumento en el porcentaje de menciones (54,8%) y en 2009 y 2010 se consolida como la principal preocupación ambiental de más de la mitad de los andaluces (un 55,6%, y un 53,7% respectivamente, lo señalan como el primer o segundo problema más importante del medio ambiente a escala global del planeta).

En el ecobarómetro de la Fundación Endesa (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2016) queda patente que la población española considera la conservación del medio ambiente como muy grave (49,2%) o bastante grave (46,2%) además plantea que la situación es urgente (93,5%), si bien, el medio ambiente no está entre las principales problemáticas que indican los españoles y las españolas, solo en episodios concretos como el hundimiento del Prestige o las sequías alarman a la población ante el medio ambiente.

Los jóvenes entre 18 y 29 años mencionan los temas ambientales entre los principales problemas en el futuro cercano (20 años), situando los problemas medioambientales entre los tres más importantes, por detrás del paro y de las pensiones. Además, el 56% de las españolas y los españoles indican que la conservación del medio ambiente es un problema bastante grave o muy grave, e indican que la razón para implicarse con el medio ambiente está relacionada con la naturaleza como fuente de recursos (34,4%) y la relación entre naturaleza y salud (29,8%). Situando la contaminación en general y la contaminación atmosférica entre los problemas más urgentes a resolver.

Conclusiones

La Educación Ambiental, en España, encontró su hábitat perfecto en los movimientos de renovación pedagógica y ecologistas de principios de los 80 del pasado siglo. Desde su inicio, se planteó una Educación Ambiental no centrada exclusivamente en la conservación de especies y hábitats, sino que tenía como fin capacitar a las personas para posibilitar el cambio social que superase la situación de emergencia planetaria.

Con el transcurso del tiempo, y superando con dificultades los obstáculos que ha encontrado en el camino (impulsar la sostenibilidad en un sistema socioeconómico insostenible, irrelevancia institucional, crisis económicas...), la Educación Ambiental ha logrado tener cada vez más presencia en un mayor número de ámbitos sociales y campos del saber y alcanza a un amplio espectro de personas y agentes sociales.

La Educación Ambiental, está presente en numerosos centros escolares, incluso hay contenidos específicos en los currículos escolares y en los libros de texto, los centros educativos realizan multitud de actividades, a distintos niveles, relacionadas con el medio ambiente, que van desde las salidas al medio natural, hasta la realización de propuestas de reducción de emisiones de gases de efecto invernadero en los propios centros.

Los centros educativos comprometidos con la sostenibilidad y con experiencias de calidad son reconocidos y distinguidos de diversas formas y, además, se agrupan en redes donde la riqueza que del intercambio y los proyectos en común les hacen crecer y mejorar.

A finales del s. XX, se creó el ya desaparecido Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación Ambiental que, aglutinando los esfuerzos docentes de 9 universidades estatales, ofreció durante dos décadas formación específica en los campos disciplinares del conocimiento científico y profesional relacionados con la Educación Ambiental. Hoy día queda el Máster Interuniversitario en Educación Ambiental que ofrecen seis universidades andaluzas. Estas experiencias dieron y están dando un gran impulso a la investigación en Educación Ambiental. Asimismo, España cuenta con más de media docena de Cátedras Unesco relacionadas con la educación ambiental y el desarrollo sostenible.

La comunicación, la participación y la Educación Ambiental han contribuido a que los temas ambientales estén en las agendas políticas nacionales e internacionales, como ejemplo, podemos citar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De la misma forma se ha ido incrementando el nivel de sensibilización ambiental y de conciencia de la población sobre la necesidad de actuar para resolver los problemas ambientales del planeta, aunque aún queda un largo recorrido para que esta sensibilización se convierta en acciones proambientales y comportamientos coherentes con ese nivel de conciencia.

Se realizó el Libro Blanco de La Educación Ambiental en España, a falta de una evaluación en su 20º cumpleaños. Casi todas las comunidades autónomas redactan sus Estrategias de Educación Ambiental y las desarrollan con distinto éxito. Instituciones de todo nivel impulsa programas de educación o comunicación ambiental hacia la población, en general, o hacia la educativa, en particular.

Es cierto que la crisis sigue ahí, que las instituciones, y en concreto las educativas, no adquieren compromiso con la Educación Ambiental, que falta formación docente, que muchas empresas desarrollan una supuesta Educación Ambiental que favorece sus intereses económicos, que el contexto neoliberal es muy fuerte y apenas deja resquicios al cambio.

A pesar de todo, personas y comunidades indignadas con la situación de emergencia planetaria que vivimos desde hace tiempo, llevan produciendo, no el deseado cambio (el origen del problema es muy poderoso), pero sí muchos cambios. Quienes vivimos en el mundo occidental utilizamos los distintos contenedores que clasifican nuestra basura,

disfrutamos de carriles-bici, aprendemos en los centros de interpretación, vemos como se comienzan a usar vehículos eléctricos, crece progresivamente el uso de fuentes renovables. Colaboramos con proyectos de desarrollo en países empobrecidos, aumentan opciones de comida ecológica en mercados y restaurantes, nos asociamos y creamos redes para obtener productos ecológicos, nos afiliamos políticamente con objeto de encauzar la indignación y tratar de cambiar las cosas. Estamos viendo los primeros edificios bioclimáticos, tenemos a nuestro alcance medicamentos genéricos, las empresas quieren lograr y exhibir sus estándares medioambientales, los bancos de alimentos han tenido que multiplicar sus almacenes, han surgido incipientes aparatos sin obsolescencia programada, aumenta la legislación ambiental (Gutiérrez Bastida, 2018), incluso debaten en las redes sociales sobre la propia Educación Ambiental (Toboso, De-Casas-Moreno, & Rodrigo-Cano, 2018, y Navarro et al., 2016). Además, se están generando nuevas relaciones entre diferentes generaciones, entre personas amigas, entre desconocidas y entre el ser humano y la naturaleza o la crisis ambiental. Novedosas maneras de comunicarse, de democratizar y de facilitar el acceso a la información.

La Educación Ambiental también va estando presente en el ámbito de la empresa; es un fenómeno creciente la adopción de buenas prácticas ambientales, la realización de sesiones de formación para que los trabajadores y trabajadoras las adopten e incluso, se podría decir que la realización de campañas de "marketing verde" para conseguir mejorar las ventas podría ser un síntoma de los logros de la comunicación y Educación Ambiental han conseguido sensibilizando de estas cuestiones a los consumidores.

Acaso todos estos cambios ¿los ha producido el propio sistema socioeconómico por sí mismo? ¿Ha tenido algo que ver la presión de sectores sociales cada vez más formados? Realmente, no es posible explicar todos estos cambios sin la EA. Ni los que se darán en este sentido.

Referencias

- Badillo, Miguel Ezequiel, & Martínez Roa, Omar Gerardo (2014). Educomunicación y medio ambiente: en la búsqueda y construcción de fisuras. *Revista de investigación agraria y ambiental*, 5(1), 255-270.
- Benayas, Javier, Marcén Carmelo, Alba, David, & Gutiérrez, José Manuel (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.

- Boykoff, M., Daly, M., Reyes, R. F., McAllister, L., McNatt, M., Nacu-Schmidt, A. y Pearman, O. (2018). World Newspaper Coverage of Climate Change or Global Warming, 2004-2018 - September 2018 [Data set]. Center for Science and Technology Policy Research, Cooperative Institute for Research in Environmental Sciences, University of Colorado Boulder. <https://doi.org/10.25810/4C3B-B819.6>
- De la Osa, Jesús (2018). Prólogo. En Daniel Rodrigo-Cano, Patricia De Casas, & Pablo Toboso-Alonso (Eds) *Los medios de comunicación como difusores del cambio climático*. (pp. 9-12). Sevilla: Egregius.
- Erviti, María Carmen (2018). El cambio climático en la agenda mediática: alertas, silencios y controversias. En Daniel Rodrigo-Cano, Patricia De Casas, & Pablo Toboso-Alonso (Eds) *Los medios de comunicación como difusores del cambio climático*. (pp. 67-86). Sevilla: Egregius.
- Fernández-Reyes, Rogelio (2015). Abordaje de los límites del crecimiento en la difusión en prensa del Manifiesto Última llamada. *Razón y palabra*, 91, 58-97.
- González-Gaudiano, Edgar-Javier, Maldonado-González, Ana-Lucía, & Cruz-Sánchez, Gloria- Elena (2018). The vision of high school students regarding their vulnerability and social resilience to the major adverse effects of climate change in municipalities with a high risk of flooding / La visión de los jóvenes de bachillerato a su vulnerabilidad y resiliencia social frente a los embates del cambio climático en municipios de alto riesgo a inundaciones, *Psychology*, 9(3), 341-364. <https://doi.org/10.1080/21711976.2018.1483568>
- Gutiérrez Bastida, José Manuel (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Madrid: Bubok.
- Heras, Francisco (2017). El Seminario Respuestas desde la Comunicación y la Educación al Cambio Climático. En Mónica Arto & Pablo Meira (Eds.) *Resclima: Aproximación Ás Claves Sociais e Educativas do Cambio Climático* (pp. 27-34). A Coruña; Aldine Editorial.
- IPCC, 2018: Summary for Policymakers. In: Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty [V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H. O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P. R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J. B. R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M. I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, T. Waterfield (eds.)]. *World Meteorological Organization*. Geneva: Switzerland.
- Lafuente, Regina & Moyano, Eduardo (2011). *Andalucía y el medio ambiente 2000-2010*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía.
- Meadows, Donatella (1972). *Los límites del crecimiento: informe al Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Meadows, Donella, Meadows, Denis, & Randers, Jorgen (1992). *Beyond the Limits*. Post Mills, VT: Chelsea Green Publishing Company.
- Meadows, Donella, Randers, Jorgen, & Meadows, Dennis (2006). *Limits to growth. The 30-year update*. London: Earthscan
- Meira, Pablo, Barba, Mónica, y Lorenzo, Juan José (2017). Crisis económica y profesionalización en el campo de la Educación Ambiental: comparativa 2007-2013 en Galicia. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1127-1146. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201703155092>



- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: MMA.
- Novo, María (2009). La Educación Ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-217.
- Pérez-Díaz, Víctor & Rodríguez, Juan Carlos (2016). *Ecobarómetro Fundación Endesa. Cultura ecológica y educación*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Rodrigo-Cano, Daniel (2016/05/22). Educación Ambiental en la #universidad #EA26. Educacionambiental.com [10/11/2018] (<https://educacionambiental26.wordpress.com/2016/05/22/educacion-ambiental-en-la-universidad-ea26/>).
- Sauvé, Lucie (2014). Educación Ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico-Environmental education and eco-citizenship. Key dimensions of a pedagogical-political Project. *Revista científica*, 18(1), 12-23
- Serantes, Araceli (2017). El cambio climático en los libros de texto. Cómo el sistema educativo contribuye a la construcción del saber sobre el cambio climático. En Mónica Arto & Pablo Meira (Eds.) *Resclima: Aproximación Ás Claves Sociais e Educativas do Cambio Climático* (pp. 81-91). A Coruña: Aldine Editorial.
- Toboso, Pablo, De-Casas-Moreno, Patricia, & Rodrigo-Cano, Daniel (2018). #EA26, Análisis de la iniciativa de educación ambiental en Twitter. En Daniel Rodrigo-Cano, Patricia De Casas, & Pablo Toboso-Alonso (Eds) *Los medios de comunicación como difusores del cambio climático*. (pp. 145-162). Sevilla: Egregius.
- Zaragoza, María Francisca (2018). El conocimiento del cambio climático a través de los Mass Media como herramienta de proyección. En Daniel Rodrigo-Cano, Patricia De Casas, & Pablo Toboso-Alonso (Eds) *Los medios de comunicación como difusores del cambio climático*. (pp. 29-46). Sevilla: Egregius.

Para contactar:

Rodrigo-Cano, Daniel: daniel.rodrigo@alu.uhu.es

Gutiérrez Bastida, José Manuel: josemanu.gutierrez@gmail.com

Ferreras Tomé, Josechu: josechuferreras@educa.org



La educación no formal en colectivos sociales, como vía para implementar el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible en Canarias

Non-formal education in social collectives as a way to implement the GAP on ESD in the Canary Islands

Raúl Ciro Matas Reyes, *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

44

RESUMEN:

El Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible (PAG de EDS) es actualmente el documento de referencia a nivel internacional para la promoción de la EDS y reconoce la importancia de la educación no formal, así como el papel de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para alcanzar este objetivo. En estos ámbitos que la Educación Social (ES) suele reclamar como propios ¿Qué pueden hacer los/las profesionales de la ES para contribuir a su implementación? En este estudio de campo se realizan entrevistas a ONG de distintas áreas temáticas para detectar debilidades y potencialidades que este campo del conocimiento pueda abordar con especial eficacia. Los resultados remarcan la falta de planificación y evaluación, así como a la ausencia de contenidos teóricos en la práctica educativa de las OSC, concluyendo que estos son dos ejes de mejora en los que la ES puede incidir.

Palabras clave: Educación para el Desarrollo Sostenible; Organizaciones de la Sociedad Civil; Educación no Formal; Plan de Acción Global; Educación Ambiental.

ABSTRACT:

The Global Action Plan on Education for Sustainable Development (GAP on ESD) is currently the document of international reference for the promotion of the ESD and it recognizes the importance of non-formal education as well as the role of the Organizations of the Civil Society (OCS) in order to achieve this goal. In these fields, that Social Education (SE) usually claims as its' owns. ¿How can the professionals of the Social Education contribute to its implementation? In this field study, interviews with NGOs of different areas are performed in order to detect weaknesses and potentialities that can be approached by this knowledge area with special efficacy. The main results highlight the lack of planning and evaluation, and the absence of theoretical contents in the educational practice of the OCS, concluding that this are the two main axis in which the SE can come into play.

Key words: Education for Sustainable Development; Civil Society Organizations; Non-formal Education; Global Action Plan; Environmental Education.

Fecha de recepción: 09/01/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2019



1. Introducción

En el año 2013, la 37ª Conferencia General de la UNESCO avaló, y posteriormente puso en marcha, el que es a día de hoy el documento político de referencia internacional para la promoción de la Educación para el Desarrollo Sostenible: el Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible (PAG de EDS). Elaborado sobre la base de los mecanismos y estrategias que el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS definió en 2005, para dar forma al concepto de Desarrollo Sostenible y aportar un marco referencial que alentase a los gobiernos a incluirla en su política educativa; el PAG aporta una hoja de ruta que reconoce la importancia de los actores de la sociedad civil en la promoción de la sostenibilidad, así como de la educación no formal, y concreta áreas clave y de acción prioritaria para implementar la EDS a nivel local (UNESCO, 2014a).

Lejos de ser un asunto baladí, este avance es de gran relevancia para el campo de la Educación Social, en tanto que permite replantear cuál es el papel de sus profesionales como agentes promotores del Desarrollo Sostenible, superando su muchas veces confusa relación con la Educación Ambiental, que ha colmado la discusión en torno a la capacidad para ejercer como educadores/as en este ámbito. Es por esto que la pregunta que este artículo pretende responder es: ¿Cómo pueden los/las profesionales de la Educación Social contribuir a la implementación del PAG en Canarias, desde su ejercicio profesional?

En el presente estudio de campo se observa a través de una serie de entrevistas, cómo se encuentran las áreas clave del PAG integradas en la actividad educativa no formal de distintas entidades del tercer sector, con el objetivo de detectar fortalezas y debilidades que puedan gestionarse de manera más eficiente mediante la acción de profesionales de la Educación Social, empleando como referencia la Hoja de Ruta del PAG y las características propias de la formación recibida en el Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; única universidad regional en la Comunidad Autónoma que imparte actualmente esta formación.

2. Marco teórico

Para responder a la pregunta de investigación, se ha considerado relevante el análisis de la literatura existente en torno a cuatro problemáticas que son: las diferentes formas de concebir la relación entre Educación Social y EDS; el valor otorgado a las Organizaciones de la Sociedad Civil en la promoción de la EDS; los retos que supone articular la EDS por medio

de la educación no formal y la adecuación de la formación de los/las educadores/as en relación a los objetivos de aprendizaje de la EDS.

Comenzando por los conceptos y aspectos técnicos del PAG; la generalización del término Educación para el Desarrollo Sostenible sobre el referente tradicional, la Educación Ambiental, ha sido y sigue siendo motivo de discusión y confusiones que afectan a la capacidad de posicionarse como educadores en esta área. Consciente de esta polémica, la UNESCO (2009) adoptó una posición relativamente neutral al reconocer que ante la falta de consenso existen al menos tres formas diferentes de entender la relación entre EDS y EA. Existen países en los que uno y otro concepto se consideran iguales, otros en los que se entiende que la EA es una parte de la EDS, y otros en los que se tratan como conceptos diferentes pero que tienen aspectos en común.

En la lectura de la literatura hispana disponible sobre Educación Social en relación a esta cuestión, se puede observar que hay una clara inclinación por el uso del término EA; pivotando entre la concepción de la EA y la EDS como diferentes, en el caso de autores como Sauvé (2004); o más recientemente, entendiendo los dos conceptos como similares entre sí, tal y como ocurre en los posicionamientos de De la Osa y Azara (2012) o Esteban y Amador (2017). No obstante, aunque ambas corrientes sean distintas, coinciden en una mirada crítica y escéptica hacia la EDS, basada en la noción de que esta es antropoc  trica.

La alternativa a estas nociones es la idea de que la EA es una parte de la EDS, concepto que la engloba y a su vez trasciende, abarcando otros ámbitos que son familiares a la Educación Social. Por ejemplo, de los diecisiete objetivos del desarrollo sostenible, varios de ellos pueden considerarse de carácter eminentemente ambiental, como pueden ser *Acción por el Clima* (13), *Vida Submarina* (14) o *Vida de Ecosistemas Terrestres* (15); mientras que otros objetivos est  n estrechamente relacionados a la acción de los/las educadores/as sociales, tales como *Fin de la Pobreza* (1), *Igualdad de Género* (5) o *Reducción de las Desigualdades* (10); (UNESCO, 2017).

Asimismo, se ha señalado desde hace años las limitaciones en la formación inicial de los/las profesionales ligados/as a las Ciencias de la Educación en el campo de la EA, cuya carga lectiva rara vez superaba los 6 créditos con los Planes de Licenciatura y Diplomatura (Iglesias y Meira, 2007), una situación que se mantiene a pesar de la introducción de los Planes de Grado. En este sentido, el Grado de ES de la ULPGC tan solo consta de una asignatura optativa de 6 créditos en esta materia (ULPGC, 2018). Esto lleva al problema de que el/la

educador/a social siempre necesitará formación complementaria para poderse considerar un agente efectivo de EA, mientras que en el contexto de esta última corriente son, de partida, agentes de la EDS.

Dicho esto, el Plan de Acción Global de la UNESCO pone el foco en la promoción de cuatro áreas clave que son la *Biodiversidad*, el *Cambio Climático*, la *Reducción del Riesgo de Desastres* y el *Consumo y Producción Sostenibles*. Si bien no se aprecia a simple vista una relación directa entre parte de estas áreas clave y la ES, el documento da especial importancia a la promoción de estilos de vida sostenibles como vía para avanzar hacia la sostenibilidad e identifica como dimensión de la EDS la transformación social, “empoderando a educandos de cualquier edad y cualquier nivel educativo a transformarse a sí mismos y la sociedad en la que viven”.

Este enfoque de la EDS toca de lleno uno de los fundamentos básicos de la educación social, que es la concepción del educador/a social como un agente de transformación social a través de la acción socioeducativa; acción que en su caso se encuentra en estrecha relación al ámbito educativo no formal, de la mano de diferentes actores de la sociedad civil. Es por este hecho, que se hace necesario el análisis de las valoraciones de la UNESCO en lo tocante a la enseñanza no reglada como vía para fomentar la EDS.

Desde la puesta en marcha del Decenio de las Naciones Unidas de la EDS, la UNESCO (2006) ha reconocido la importancia de la educación no formal así como de la informal para promover la EDS; en tanto que es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la literatura e investigación dedicadas a estas dos modalidades educativas es bastante reducida. En uno de los pocos estudios disponibles al respecto, elaborados por encargo de la UNESCO para el análisis de programas y actividades de diferentes organismos internacionales, que promueven la adquisición de destrezas y conocimientos en EDS y Educación para la Ciudadanía Global (ECG) en la enseñanza no reglada; la autora puso de manifiesto que es muy difícil calcular hasta qué punto el aprendizaje no formal o informal tiene un efecto positivo en la consecución de los objetivos educativos de la EDS (Stepanek, 2016).

Esto sucede por un lado, debido a la ausencia frecuente de evaluación de la actividad educativa no formal, que muchas veces se limita a un intento subjetivo de analizar en qué medida las personas destinatarias de las actividades han alcanzado los objetivos previstos o no; y por otro lado, porque muchos de los programas educativos articulados en torno a la

conservación del medio ambiente, no tienen actividades cuyas metas particulares puedan considerarse la consecución del Desarrollo Sostenible. La falta de fuentes de datos nacionales fiables se considera actualmente una de las mayores debilidades de este tipo de aprendizaje, por lo que se sigue apostando por dedicar la mayoría de recursos a la investigación en el ámbito de la educación formal (*ibídem*).

En línea con esta problemática, en el entorno europeo, la Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (2016) concluyó al término de su evaluación de la implementación de la estrategia UNECE para la EDS (2005-2015), que tras una década de trabajo y a pesar de que los Estados miembros aceptan la importancia de la educación no formal para la promoción de la EDS y que el 90% de los mismos poseen metodologías, instrumentos y publicaciones disponibles al público para trabajar EDS, “el progreso en esta área es incierto”. Y es que los Estados reconocen que no se han aplicado estas metodologías a la educación no formal e informal cuando la administración consideraba que las actividades no estaban bajo su esfera de influencia o era una responsabilidad que les correspondía a actores del tercer sector asumir.

Todo lleva a plantearse cuál es el papel de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y su capacidad para promocionar e implementar acciones formativas de EDS. Tanto el Plan de Acción Global como el Decenio de las Naciones Unidas de la EDS reconocen como actores clave a las OSC, junto con las agencias de las Naciones Unidas, Gobiernos, sector público y privado. El reporte final del Decenio (UNESCO, 2014b) consideraba que estas organizaciones (caritativas, ONG, grupos comunitarios, sindicatos, etc.) habían jugado un rol decisivo en la promoción de la EDS en la medida en que llevaron a cabo todo tipo de actividades en relación a la investigación, desarrollo de material de soporte y dinámicas en escuelas, trabajo con jóvenes y adultos fuera del sistema educativo, o desarrollo de programas de sensibilización sobre desafíos de la sostenibilidad entre otros.

Otros organismos, como el Grupo de Desarrollo de las Naciones Unidas, también reconoce activamente que las OSC (primordialmente las organizaciones no gubernamentales), cumplen una serie de funciones que son importantes para la promoción del Desarrollo Sostenible a nivel político, de las cuales cabe destacar: la capacidad para proponer recomendaciones a la administración pública a través de su conocimiento del medio social, especializado en diferentes temáticas; la capacidad para implementar y gestionar programas y proyectos ambientales a nivel operativo y ofrecer asesoramiento técnico; y por último, monitorizar el

cumplimiento de los compromisos de la administración en materia ambiental (UNDP, 2016). Se ha señalado a su vez que las OSC son especialmente buenas a la hora de representar a la población vulnerable o marginal, así como de atender a las necesidades reales del conjunto de colectivos que componen la sociedad, pero que su principal deficiencia es la limitada capacidad que tienen para traducir las experiencias de aprendizaje en información y conocimiento que pueda ser aprovechable por las organizaciones gubernamentales (*ibidem*).

En relación con lo anterior, la problemática que cabe plantear, a tenor de cómo se está articulando la EDS desde las prácticas educativas no formales, en el marco de las OSC (este marco que la Educación Social suele reclamar como propio), es el grado de adecuación de la formación de los/las educadores/as sociales a la hora de responder a los objetivos de aprendizaje de la EDS. Sin ánimo de ser exhaustivos, en el documento de la UNESCO (2017) que especifica dichos objetivos de aprendizaje (cognitivos, socio-emocionales y actitudinales) se puede encontrar una relación estrecha entre las competencias específicas que desarrolla el Grado de Educación Social de la ULPGC y los objetivos de aprendizaje de al menos ocho de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Estos serían los relacionados con el fin de la pobreza (1), la salud y bienestar (3), la educación de calidad (4), la igualdad de género (5), la reducción de las desigualdades (10), el consumo y producción responsable (12), la acción por el cambio climático (13) y la Paz, justicia e instituciones fuertes (16).

La vinculación entre de los contenidos de este Grado y la EDS se puede observar en la Memoria de Verificación del Título mediante comparación de las competencias específicas y nucleares trabajadas en las asignaturas ofertadas, con los objetivos de aprendizaje de la EDS; encontrando elementos que pueden ser considerados transversales o específicos a estos, en los módulos de *Aprendizaje a lo Largo de la Vida y Desarrollo Comunitario*, *Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación Social*, e *Intervención Socioeducativa con Personas en Situación de Riesgo de Exclusión Social*, los cuales cuentan con ocho, nueve y cuatro asignaturas de 6 créditos respectivamente (ULPGC, 2008).

3. Estudio de campo

3.1. Metodología.

Para determinar cuál puede ser la contribución de los/las profesionales de la Educación Social en la implementación del Plan de Acción Global de Educación para el Desarrollo Sostenible mediante el trabajo con colectivos sociales, por medio de la educación no formal; se van a

estudiar las debilidades y potencialidades que estos colectivos tienen a la hora de integrar las cuatro áreas clave del PAG en su acción educativa.

Dada la variedad de grupos de población y colectivos sociales con diferentes estatus legales que podemos encontrar; las características de la muestra serán entidades no lucrativas que tengan la Comunidad Autónoma de Canarias entre sus ámbitos territoriales de actuación, y cuyas actividades puedan enmarcarse dentro del PAG bajo los objetivos del área prioritaria número 4: *Empoderar y Movilizar a la Juventud*. La población juvenil deberá entonces, encontrarse representada entre la población destinataria de las actividades educativas que realicen las entidades de la muestra.

Asimismo, y para enriquecer los resultados del estudio, las entidades de la muestra deberán pertenecer a tres áreas temáticas de actuación diferentes, cuyos objetivos estén alineados con los objetivos del desarrollo sostenible. En este sentido se han escogido las áreas de Promoción de la Igualdad entre los Géneros, Conservación del Medio Ambiente, y Ocio y Tiempo Libre. En lo que respecta al número de entidades de la muestra, no se pretende en este estudio hacer un profundo análisis representativo de la realidad canaria, sino observar tendencias que puedan ser ilustrativas de cara a la cuestión investigada en el mismo. Es por esto que se establece en seis el tamaño muestral, siendo dos el número de entidades por área.

En base a esto se determina que las entidades a entrevistar van a ser: la Federación Canaria de Grupos Ecologistas *Ben Magec* y el colectivo *La Vinca*, adscrito a esta primera, como organizaciones representativas del área de conservación del medio ambiente; la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE) y Mujeres Jóvenes de Gran Canaria “*Ágora Violeta*” (asociaciones adscritas a la Red Feminista de Gran Canaria), como muestra del área de promoción de la igualdad entre los géneros y por último; la Organización Juvenil Española (OJE) y la asociación *Mojo de Caña*, como organizaciones que trabajan en el área de ocio y tiempo libre. Dichas entidades, se encuentran registradas en diferentes niveles territoriales (nacional, de la Comunidad Autónoma o insular), pero todas ellas trabajan con población juvenil en el archipiélago canario desde sus respectivas temáticas.

Para la recogida de información el instrumento a emplear será la entrevista semiestructurada, con una persona que represente a cada entidad de la muestra. Esta contará con una serie de preguntas abiertas y neutras para otorgar al entrevistado/a la posibilidad de responder con flexibilidad, y al entrevistador la capacidad de hacer preguntas complementarias que añadan

matices a las respuestas recibidas. Antes de comenzar la entrevista se hará una breve introducción al tema del estudio, aclarando que las respuestas que realicen deben hacerse en conexión con las cuatro áreas clave del PAG, que también serán nombradas.

La entrevista constará de cuatro preguntas:

- ¿Qué temáticas abordan en las actividades educativas que realizan?
- ¿Están incluidas o pueden incluirse las áreas clave del PAG?, ¿Cómo?
- ¿Qué dificultades puede haber para incluirlas o relacionarlas con los temas que actualmente trabajan?
- ¿Cómo beneficiaría a sus destinatarios y su entorno o a la entidad, el incluir estas áreas clave en su práctica educativa?

3.2. Resultados.

Las observaciones obtenidas para cada área a partir de las respuestas a las preguntas formuladas, son las que se exponen a continuación.

3.2.1. Conservación del medio ambiente.

Las ONG de la muestra organizan actividades educativas que tienen como objetivo eco-alfabetizar al público destinatario e influir en sus estilos de vida y pautas de consumo como vía para conservar el medio ambiente. La consecución de estas metas se articula, en las líneas de trabajo con población juvenil, a través de diferentes acciones de carácter no formal dentro y fuera del horario lectivo y en diferentes entornos de aprendizaje. Por ejemplo, al aire libre se realizan acciones de repoblación de distintas especies vegetales, de eliminación de especies de plantas invasoras, recogidas de plástico o senderismo interpretativo; mientras que en los centros escolares se organizan exposiciones, diseñan jardines de biodiversidad o implantan proyectos para la reducción de la huella de carbono del centro, en colaboración con el alumnado.

El enfoque pedagógico articulado por los colectivos ecologistas, denominado *Educación en Acción*, busca el desarrollo de la conciencia ambiental a través de actividades de conservación de carácter práctico, reduciendo la parte teórica a la mínima necesaria para la realización las mismas. En el caso de las repoblaciones, por ejemplo, se explican las características y el valor de las especies que se van a plantar o en el caso de las recogidas de plástico, se explica el efecto nocivo de los mismos sobre el ecosistema y otros aspectos relacionados con esta

problemática. También se intenta (en contextos escolares) que el propio educando, a veces a través de incentivos, estudie una temática ambiental concreta para transmitirla al resto de sus compañeros/as o promueva por su cuenta cambios en los hábitos de vida de su grupo de iguales.

Las áreas clave del PAG están integradas en la lógica de las organizaciones que tienen como fin principal la conservación del medio natural, a veces de forma troncal y otras veces de forma transversal. En el caso de la lucha contra el cambio climático o de la protección de la biodiversidad, se podría considerar que la gran mayoría de actividades organizadas las abordan de forma más o menos explícita en sus contenidos, mientras que la promoción del consumo y producción sostenibles o la reducción del riesgo de desastres se trabajan puntualmente en acciones en la naturaleza, introduciendo comentarios sobre la necesidad de prevenir incendios, o en acciones de sensibilización concretas como charlas y talleres sobre vehículos eléctricos, cooperativas de producción de energía, talleres de reciclaje, etc.

Se encuentran, en líneas generales, dificultades para acceder a recursos financieros y materiales que permitan mejorar la calidad de las actividades de aprendizaje, así como para captar a personas jóvenes interesadas en trabajar activamente y a largo plazo como educadores/as: hecho que complica el “relevo generacional” en estos colectivos. El personal que imparte la formación tiene una amplia experiencia y nivel de cualificación, no obstante las acciones de aprendizaje no suelen responder a unos criterios de evaluación o a un proyecto educativo explícito previamente planificado. Los/las educadores/as son consciente de esto, pero organizan las actividades teniendo en cuenta que los valores ambientales no se transmitan informalmente o a través de un “currículo oculto”.

Finalmente, la muestra considera que la inclusión de las áreas clave del PAG en su actividad educativa, así como otras áreas propias de la EA, permite a las personas destinatarias de la formación “plantearse nuevas formas de ver la vida” y la toma de conciencia sobre sus propias pautas de consumo y en conexión con la enseñanza no formal, puede hacerlo aportando entornos de aprendizaje que la educación reglada no puede aportar y a través de “experiencias agradables”.

3.2.2. Promoción de la igualdad entre los géneros.

En las líneas de trabajo con población juvenil, las entidades entrevistadas imparten y/o colaboran con terceras entidades en actividades formativas que tienen como objetivo divulgar el feminismo y promover una visión positiva del mismo, así como sensibilizar en torno al

género y las violencias machistas. Esto ocurre dentro y fuera de los contextos escolares, y abarca también actividades educativas para educadores/as de todas las edades que atiendan a este grupo de población. Por ejemplo, charlas informativas sobre feminismo, talleres sobre masculinidades alternativas, talleres de autoestima y liderazgo femenino, escuelas de verano temáticas, cursos de prevención de violencia sexual en menores, talleres de preparación para la paternidad, etc.

Con respecto a la aproximación pedagógica de estos grupos, suele ser de carácter crítico-constructivista, abordando los diferentes temas concernientes al género desde las necesidades y experiencias vitales de las personas destinatarias de la formación. Los programas de formación al respecto suelen tener unos objetivos de aprendizaje y herramientas de evaluación definidas (en el caso de la formación certificada) y si no es así, las sesiones suelen tener unos contenido teórico-prácticos claros que abordan los elementos cognitivos más importantes sobre el tema que se desee tratar. La forma de articular las sesiones suele ser mediante dinámicas participativas que permiten ahondar en el factor personal, analizando a su vez la realidad social con diferentes marcos teóricos.

El área clave del PAG que se trabajan de forma más troncal es la que concierne al consumo y producción sostenibles, asociando las masculinidades tradicionales a un sistema de producción que aparte de ser injusto con los seres humanos, juega un rol depredador en relación a los recursos naturales. En este contexto, las áreas de reducción del cambio climático y la preservación de la biodiversidad se ven como consecuencia de la lucha por la igualdad de género (perspectiva ampliamente estudiada desde por las corrientes eco-feministas). Estas se trabajan transversalmente a diferentes temáticas relacionadas con el género, a veces de forma implícita y otras veces de manera más explícita.

Las principales dificultades que se pueden encontrar a la hora de incluir las áreas clave en las actividades educativas suele ser el escepticismo general de los/las educandos que no están familiarizados con el feminismo. En el trabajo con población masculina el foco de la acción educativa se pone en lograr que la igualdad de género sea percibida como positiva para todo el mundo, por lo que incluir variables ambientales puede ser, de entrada, contraproducente. No obstante ambos colectivos señalan la posibilidad de incluir módulos de formación en consonancia con las áreas clave del PAG adaptados a la temática principal que se trate en las formaciones impartidas y a la edad de las personas destinatarias.

La muestra entiende también que la EDS, en términos generales, ayuda a enriquecer la mirada feminista sobre asuntos que atañen de forma indirecta al género y sus problemáticas y que puede contribuir a que los/las usuarios/as de la formación desarrollen una mayor conciencia con respecto a sus pautas de consumo. Además, puede servir como punto para “reflexionar sobre el cuidado a uno mismo y hacia los demás”.

3.2.3. Ocio y tiempo libre.

Las entidades representadas en el área de ocio y tiempo libre trabajan educación en valores por medio de actividades recreativas. Su principal objetivo es ofrecer opciones de ocio saludable a la población juvenil en general, pero especialmente a los/las jóvenes que proceden de contextos socioeducativos vulnerables. Y las propuestas educativas, ya sea por iniciativa propia o como producto de la colaboración con organizaciones gubernamentales, parten de la detección de las necesidades y déficits educativos de los/las jóvenes a los que atienden para diseñar en consecuencia una oferta de actividades que puedan darle respuesta.

En algunos de los proyectos son las propias personas destinatarias quienes proponen las temáticas para las actividades, cuyos temas pueden ser tan diversos como la sexualidad, la drogodependencia, la promoción del desarrollo comunitario, etc. Las entidades valoran especialmente las actividades que tienen lugar en naturaleza o en el entorno inmediato del joven (en su barrio, con su grupo de iguales o su familia), así que la oferta recreativa incluye tanto visitas a comunidades rurales, yacimientos arqueológicos y centros de interpretación o campamentos con juegos de multiaventura, como recogidas de alimentos, talleres de panadería y coctelería o charlas informativas sobre cuestiones de su interés.

Las áreas del PAG juegan normalmente un papel transversal, tratándose de forma explícita únicamente en las actividades que así lo requieran, como en las visitas a entornos naturales en los que tienen lugar actividades de orientación e interpretación del entorno que conlleven explicar términos técnicos o aspectos relativos a su conservación, u otras actividades que los/las usuarios/as soliciten. De resto, las áreas clave forman parte de los valores que intentan fomentar en su labor pedagógica, esperando que sirva para despertar inquietudes y compromisos de carácter más formal en el futuro.

En cuanto a las barreras encontradas a la hora de vincular las acciones educativas de la muestra con el PAG, están enlazadas al carácter voluntario de la participación de las personas atendidas, que no suelen tener entre sus inquietudes las áreas clave, así como al uso de

actividades recreativas como medio para el aprendizaje, en tanto que dificulta la introducción de contenidos de carácter teórico. Otro motivo es el intento de eludir la polémica en torno a temas que pueden suponer confrontar su situación de vulnerabilidad. En el caso de los/las jóvenes de contextos marginales, el hablarles de renunciar a mejoras en su bienestar material en pos de la conservación ambiental puede ser un objetivo poco realista.

Finalmente, las asociaciones concluyeron que a pesar de las dificultades, trabajar la sostenibilidad con la población juvenil puede ayudar a mejorar su calidad de vida y generar un efecto multiplicador en la sociedad (con acciones en su entorno). También ayuda a reducir incendios, aspecto en el que se hace hincapié durante los campamentos, o a mejorar otras habilidades como la concentración y la atención plena gracias a las actividades en la naturaleza.

4. Discusión

La interpretación de los resultados del estudio está supeditada a la información aportada por las personas entrevistadas, por lo que se recomienda tener en cuenta las limitaciones del instrumento de recogida de información a la hora de citar sus conclusiones. Para mayor precisión sería conveniente realizar un análisis documental de los programas, proyectos y diseños de intervenciones educativas de las entidades de la muestra, de modo que se pueda observar de manera objetiva cómo las áreas clave del PAG están reflejadas en los contenidos y objetivos de aprendizaje. Asimismo, las preguntas de la entrevista no contemplan la recogida de datos relativos a los procesos de diseño y ejecución de las actividades educativas.

Partiendo de este supuesto se ha determinado que las principales debilidades de las OSC a la hora de incluir las áreas clave del PAG de EDS son las siguientes:

- Escasa labor de planificación y evaluación de la intervención educativa en términos generales, lo cual dificulta en la práctica la consecución de objetivos de aprendizaje en relación a la EDS. En este sentido se sigue la tendencia observada por la UNESCO (Stepanek, 2016).
- Las áreas incluidas con carácter transversal suelen trabajarse tan solo de forma eventual y la transversalidad no suele trascender al comentario informal en el marco de otra actividad, el posicionamiento personal del educador/a o una charla de sensibilización.

- Ausencia relativa de contenidos de carácter teórico en favor del factor práctico en las actividades de aprendizaje ofertadas, privando al educando de marcos cognitivos para la reflexión a largo plazo.

Por el contrario, las potencialidades que se han detectado en las OSC para la práctica educativa de la EDS y la implementación del PAG son:

- La variedad de espacios de aprendizaje disponibles, que permiten al educando disfrutar de experiencias agradables al tiempo que desarrolla conciencia de la sostenibilidad, especialmente en el caso de las actividades realizadas en el medio natural.
- Los vínculos que se establecen entre los objetivos de la EDS y los usos y hábitos de las personas destinatarias a través de la práctica educativa no formal e informal, facilitan la adopción de estilos de vida sostenibles de manera más efectiva que en el marco de la enseñanza reglada.
- El enriquecimiento de la visión tanto de las personas destinatarias de los procesos de aprendizaje como de la propia organización, en relación a las temáticas que abordan habitualmente en su formación: incluir las áreas clave en sus contenidos y discurso aumenta la complejidad y el alcance de la reflexión colectiva.

5. Conclusiones

¿Cómo pueden contribuir los/las profesionales de la Educación Social a la implementación del PAG de EDS en Canarias? Se ha observado que la práctica de la EDS en organizaciones del tercer sector tiene un gran potencial que se ve lastrado por deficiencias en la planificación y evaluación de las actividades de aprendizaje, con la consiguiente pérdida de efectividad de sus proyectos educativos y de su credibilidad a nivel gubernamental.

Los/las educadores/as sociales pueden gestionar estas debilidades, no solo desde su formación en los contenidos que engloban los objetivos de aprendizaje del desarrollo sostenible (como se mencionó en el marco teórico), sino desde sus competencias para el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención socioeducativa; módulo clave para esta tarea en el plan formativo de la ULPGC (con cuatro asignaturas), junto con el de *Desarrollo e Innovación en Educación Social* (con tres asignaturas) el cual abarca también aspectos relativos al desarrollo organizativo de las entidades de carácter socioeducativo y la resolución de problemas cognitivos (ULPGC, 2008).

En tanto que son profesionales de la educación no formal en distintos contextos sociales, tienen una mayor capacidad para vincular las temáticas del colectivo con el que trabaje a las áreas del PAG, diseñando y ejecutando actividades educativas que puedan responder a los objetivos de la entidad al tiempo que se trabaja la sostenibilidad, haciendo además que esta variable cobre significación con respecto a los contenidos trabajados en las mismas. Y en base a los resultados, sería recomendable que lo hicieran por medio de actividades teórico-prácticas que doten a los educandos con un marco conceptual suficiente que les permita reflexionar y que facilite a largo plazo su transformación en agentes multiplicadores, en su entorno inmediato.

De esta manera, consideramos que los educadores/as que deseen especializarse en la promoción de la EDS, deben de ser capaces de diagnosticar en las organizaciones en las que desarrollen habitualmente su labor socioeducativa, el grado de correspondencia entre su proyecto educativo y los objetivos de aprendizaje de la EDS. De esta manera se podrán corregir los errores de diseño de planificación de la actividad educativa y establecer criterios e instrumentos de evaluación para estas. Hacerlo de forma eficaz requerirá estar al día sobre la gobernanza en materia de EDS y las recomendaciones de organismos internacionales, como la UNESCO, que consensuan y coordinan los esfuerzos en este ámbito con una gran variedad de países y ofrece ejemplos de buenas prácticas que pueden ser aplicados al ámbito canario.

6. Referencias bibliográficas

- De la Osa, J.A. y Azara, M.P. (2012). *La educación social es (también) educación ambiental*. Comunicación al VI Congreso Estatal de Educación Social. Valencia (España). 4, 5 y 6 de mayo de 2012.
- Esteban, M y Amador, L.V. (2017). La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socio-ambiental global. *Revista de Educación Social*. Número 25, Julio de 2017.
- Iglesias, L. y Meira, P. (2007). De la Educación Social a la Educación Ambiental y viceversa. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, número 35. Educación Social y Educación Ambiental: la sostenibilidad como horizonte común.
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional*. Centro Nacional de Educación Ambiental. Potosí, México.

- Stepanek, A. (2016). *Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD)*. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all.
- ULPGC. (2008). *Memoria de Verificación del Título*. Recuperado de <https://bit.ly/2IbUkOo>.
- ULPGC. (2018). Grado en Educación Social. Estructura por cursos. Recuperado de <https://bit.ly/2wnTg8O>. Consultado el 6 de mayo de 2018.
- UNDP. (2016). *Promoting Sustainable Development Through More Effective Civil Society Participation in Environmental Governance: A Selection of Country Case Studies from the EU-NGOs Project*. UNDP, New York.
- UNECE. (2016). *Ten years of the UNECE strategy for Education for Sustainable Development*. United Nations. New York, US.
- UNESCO. (2006). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Section for DESD Education. Paris, France.
- UNESCO. (2009). *Review of contexts and structures for Education for Sustainable Development*. Section for DESD Education. Paris, France.
- UNESCO. (2014a). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, France.
- UNESCO. (2014b). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development Final Report*. DESD Monitoring and Evaluation. Paris, France.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Education Sector. Paris, France.

Para contactar:

Raúl Ciro Matas Reyes: ciromr96@gmail.com



Un análisis socioeducativo de la Educación Ambiental y del Aula Natura

A socio-educational analysis of Environmental Education and the Outdoor Classroom

Daniel Musitu-Ferrer, Celeste León-Moreno y Juan Evaristo Callejas
Jerónimo, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

59

Resumen

El presente estudio exploratorio tiene como objetivo analizar, en el marco de la Educación Social, el efecto del Aula Natura en las escuelas respecto de la conectividad, la empatía, el rendimiento académico y el comportamiento pro-ambiental. Participaron en el estudio 230 adolescentes de ambos sexos entre 12 y 16 años de edad ($M = 13.7$, $SD = 1.7$). Se utilizaron escalas tipo Likert para evaluar las siguientes áreas: actitudes, empatía y conectividad hacia el medio ambiente natural, comportamiento proambiental, rendimiento escolar y significado del Aula Natura. Los resultados mostraron que el Aula Natura tiene un efecto de mejora en estas dimensiones. Además, se observó que las clases en el Aula Natura potenciaron el compromiso de los estudiantes con la escuela y con el aula. Se discuten estos resultados y se proponen futuras líneas de investigación y acción relacionadas con la creación y el fortalecimiento de las aulas de la naturaleza que promueven cambios de actitud, empatía y conexión con el entorno natural y un mejor ajuste en la escuela.

Palabras Claves: Aula Natura, actitudes, conectividad, empatía, Educación Social.

Abstract

The present exploratory study aims to analyze, in the frame of Social Education, outdoor classrooms effect within schools in the connectivity, empathy, academic performance and pro-environmental behaviour. 230 adolescents of both sexes between 12 and 16 years old ($M = 13.7$, $SD = 1.7$) participated in the study. Likert-type scales were used to evaluate the following areas: Attitudes, Empathy and Connectivity towards the Natural Environment, Pro-Environmental Behaviour, School Performance and Meaning the Outdoor Classroom. Results showed the Outdoor Classroom has an enhancing effect in these dimensions. In addition, it was observed the Outdoor Classroom enhanced the students' engagement to the school and also the classrooms climate. These results are discussed and future lines of research are proposed related to the creation and strengthening of the outdoor classrooms promoting attitudinal changes, empathy and connectedness to the natural environment and a better adjustment to the school.

Keywords: Outdoor Classroom, attitudes, connectedness, empathy, Social Education.

Fecha de recepción: 29/12/2018

Fecha de aceptación: 16/01/2019





1. Introducción

Según la carta de Belgrado de las Naciones Unidas de 1977 y de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2015), se reconoce a la Educación Ambiental (EA) como una vía indispensable para la preservación y el cuidado del medio ambiente natural (Zimmerman, 2013). La EA surgió con el objetivo de preservar y mejorar el medio ambiente natural desde una perspectiva amplia, teniendo en cuenta la importancia de inculcar en cada grupo social y en función de su cultura, el significado de conceptos básicos como *calidad de vida*, *satisfacción con la vida* y *felicidad* (Naciones Unidas, 1977). Fue en 1970, cuando la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos (UICN) – organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)- subrayó la necesidad de potenciar la educación en valores ecológicos y avanzar hacia una ética medioambiental global, a través de una perspectiva pedagógica didáctica de carácter transversal e interdisciplinar y explicar conceptos para crear habilidades y actitudes necesarias inclinadas a comprender y valorar la relación recíproca entre el ser humano, su cultura y el medio ambiente.

Se podría definir la EA como un proceso educativo, integral e interdisciplinar que considera al ambiente como una totalidad y cuyo objetivo es lograr la implicación de la población en la identificación y resolución de problemas mediante la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, la toma de decisiones y la participación organizada. Es también, un proceso que dura toda la vida y que tiene como objetivo, a través de la educación formal y no formal, tratar de inculcar entre el alumnado aspectos como la conciencia ambiental, el conocimiento ecológico, las actitudes, los valores, el compromiso con la acción y las

responsabilidades éticas para el uso racional de los recursos, para lograr en última instancia, un desarrollo adecuado y sostenible (Esteban, Amador y Mateos, 2017).

2. Empatía y conectividad con el medio ambiente natural

Dos dimensiones indispensables en la EA son la empatía y la conectividad con el medio ambiente natural (EMAN y CMAN respectivamente). La EMAN se define como la capacidad de sentir y comprender todo lo relacionado con ese medio (Albelda y Sgaramella, 2015). En general, es un concepto complejo que está constituido, según Zaki y Ochsner (2013), por tres procesos superpuestos: el intercambio de experiencias, la mentalización y la preocupación prosocial. Un aspecto esencial de la empatía, como rasgo y como estado, es su influencia en las actitudes y en los comportamientos de las personas hacia el medio ambiente natural (Cheng y Monroe, 2012; Mustapa, Maliki, Aziz y Hamzah, 2016; Schultz, 2002). También, se le atribuye a la EMAN una particular relevancia para promover potenciales soluciones a la crisis ecológica que está sufriendo el planeta en la actualidad. En este sentido, Rifkin (2010) afirmaba que la Tierra es un organismo vivo que está configurado por las relaciones interdependientes que deben de ser tanto emocionales como cognitivas para que puedan ser significativas y expresarse en conductas proambientales. También, Sobel (1996) consideró tres etapas en la evolución de las relaciones de la EMAN durante la infancia y la adolescencia que, a su vez, son predictoras de una trayectoria hacia comportamientos adultos ambientalmente responsables: a) desarrollo de la empatía por los seres vivos, b) descubrimiento y exploración en la naturaleza y c) acción social para proteger el mundo natural. Considera, además, que estas etapas son parte esencial de una trayectoria hacia comportamientos adultos ambientalmente responsables.

Es en esta última etapa, que tiene lugar a partir de los doce años, cuando se establece una conexión personal con la naturaleza que nutre un sentimiento de responsabilidad y una mejor gestión de los recursos hacia la naturaleza, máxime si tiene la oportunidad de participar en acciones encaminadas a la conservación del medio ambiente natural (Shume, 2016; Sobel, 1996).

Respecto de la CMAN, se la define como la identificación de los seres humanos con el medio ambiente natural y las relaciones que establecen con él (Restall y Conrad, 2015). Esta definición alude al sentimiento de que el medio ambiente natural es una parte más de nuestro *self* (Matas-Terrón y Elósegui-Bandera, 2012; Tang, Sullivan y Chang, 2015), de tal manera

que estudiar la conexión con la naturaleza es intentar comprender cómo las personas se identifican a sí mismas con ella y cómo construyen sus relaciones (Restall y Conrad, 2015). En este sentido, Wilson (1984) acuñó el concepto de biofilia para referirse al hecho de que los seres humanos tienen un parentesco innato con la naturaleza, lo cual tiene evidentes connotaciones con el apego a la naturaleza y al lugar, lo que constituye una parte esencial de nuestra propia identidad o autodefinición (Clayton y Opatow, 2003; Mayer y Frantz, 2004). La mayor parte de los investigadores convergen en la idea de que la CMAN es un constructo que tiene un particular interés por su relación directa con el *self* (Hoot y Friedman, 2011; Olivos-Jara y Aragonés, 2014) y con las actitudes positivas hacia el medio ambiente y el comportamiento ecológico en general (Mayer y Frantz, 2004). También, son numerosos los trabajos en los que se subraya la idea de que las relaciones con el medio ambiente natural fomentan el bienestar físico, mental (Corraliza, Berenguer y Marín, 2006; Tauber, 2012), emocional (Louv, 2008) y un mayor compromiso con la naturaleza (Perkins, 2010).

3. El aula “Natura”

A pesar de los esfuerzos por concienciar a la humanidad sobre la importancia de conservar el medio ambiente durante estas últimas cuatro décadas, los resultados no han sido los esperados. Es probable que en los centros educativos, los lugares más significativos para la tarea de sensibilización y concienciación respecto de la preservación y cuidado del medio ambiente natural, y en las instituciones locales y gubernamentales que los amparan, no le hayan otorgado a la EA todo la relevancia que sería de esperar (Bernal, 2000). La mayoría de las veces, las escuelas se incorporan a actividades ya planificadas de organismos o instituciones gubernamentales (centros de interpretación) o a grupos ecologistas sin estar vinculadas a un proceso de construcción conceptual, metodológica y estratégica por parte de los docentes, lo cual es un obstructor de la EA.

Un recurso importante en los centros educativos que permitiría una mayor potenciación de la EA y una mayor implicación del personal docente y de los profesionales de la Educación Social junto con el alumnado sería el Aula de la Naturaleza (AN), que se podría definir como “un espacio educativo en contacto con el medio natural, que tiene como principal finalidad la de sensibilizar y concienciar al alumnado respecto de las problemáticas ambientales”. La EA en estos espacios sería la de lograr que el alumnado adquiriera habilidades y destrezas a través de una pedagogía que incluya actividades prácticas y didácticas, concediendo una especial

importancia a su participación activa en proyectos de comunicación, consumo responsable, prevención y solución de los problemas ambientales y sociales que pudieran identificar en su entorno local, todo ello potenciando la EMAN y CMAN. Y, paralelamente, lograr una mayor empatía y conectividad con la escuela en términos de implicación, motivación y compromiso con las tareas escolares (Becker, 2017; Chawla, Keena, Pevec y Stanley, 2014; Tesler, Plaut y Endvelt, 2018).

En definitiva, el objetivo de la AN es potenciar el desarrollo integral de toda la comunidad educativa a través de una educación ambiental realmente significativa, en la que todos aprenden de todos desde una perspectiva tanto local como global, teniendo siempre en el horizonte la sensibilización y el respeto por el medio ambiente y el de mejorar el medio socio-ambiental en el que convivimos (Largo-Wight et al., 2018).

Las actividades de educación ambiental que se pueden llevar a cabo en estas aulas son muy variadas: huertos escolares/sociales, convivencias, interpretación del entorno, sensibilización con los elementos del entorno (olfato, tacto, oído...), docencia en el ámbito de las ciencias y de otras disciplinas, grupos de recuperación y potenciación de recursos (autoestima, habilidades sociales), etc.. Estas experiencias proporcionan a los participantes información fundamental para profundizar en el conocimiento de sí mismos y del medio ambiente y sus creencias respecto del mismo, lo cual es un paso indispensable para promover la transición desde un modelo sostenible a un modelo sustentable (Leff, 2008; Martínez-Alier, 2008)

Se ha observado a través de numerosas experiencias (Heike 2011; Hernández, 2014; Novo, 2009; Veloz, 2018) que las AN y talleres de la naturaleza son un recurso muy significativo para la EA. Como ya mostraron Álvarez, Mayoral y Sara (2015), estos espacios suponen una oportunidad para que toda la comunidad educativa entre en contacto directo con el propio espacio natural, lo cual genera una información desconocida para la gran mayoría y, además, promueve la empatía y la conectividad que pueden llegar a cambiar significativamente su relación personal con el medio ambiente natural, además de sus efectos en la salud y el bienestar de los participantes (Largo-Wight et al., 2018; Maynard, Waters y Clement, 2013).

En este sentido, se ha constatado, por ejemplo, que la CMAN está relacionada con la salud física y mental (Piccininni, 2018; Schutte y Malouff, 2018) y, también, que estos efectos tienen lugar a lo largo de todo el periodo evolutivo (Amérigo, García y Sánchez, 2013; Corraliza et al., 2006). Esta información tiene connotaciones muy próximas con el ajuste

escolar, donde hay numerosos trabajos en los que se ha observado que los niños y niñas que están bien ajustados en el aula tradicional tienen una visión de sí mismos y del mundo que les rodea mucho más positiva que aquellos niños y niñas que tiene problemas de ajuste (Deighton et al., 2018; Tangney, Boone y Baumeister, 2018).

4. El presente estudio

Tres han sido las motivaciones, todas ellas convergentes, que nos han llevado a la elaboración de la presente investigación: la primera, está relacionada con nuestra experiencia personal con el aula de la naturaleza en un centro de estudios secundarios, en donde hemos observado que los adolescentes más comprometidos con el aula de la naturaleza (cuidado de las cajas nido, mantenimiento del entorno...) eran aquellos mejor valorados por el profesorado en cuanto al rendimiento y a sus implicación en la escuela; la segunda, hace referencia a la carencia de trabajos en el ámbito de la Educación Social, fundamentalmente, que den respuesta a las observaciones anteriores en términos de empatía y conectividad con el medio ambiente natural; y, en tercer lugar, el hecho de que la educación ambiental, considerada como una disciplina transversal e indispensable (Esteban y Amador, 2018) en los centros educativos y cuya finalidad es lograr un mayor compromiso y sensibilidad con los problemas ambientales y, paralelamente, una mayor conectividad con la escuela, tenga en cuenta un acercamiento diferencial al alumnado en función de su problemática personal y educativa y en cuya tarea la Educación Social tiene una importante función. Por tanto, los objetivos del presente trabajo exploratorio son: 1) estudiar las relaciones entre la empatía, la conectividad, el comportamiento proambiental, el rendimiento académico y la aceptación del AN en adolescentes escolarizados y, 2) analizar los efectos del AN, instalada dentro de un centro educativo, respecto de la EMAN, CMAN, la conducta proambiental y el rendimiento académico. En definitiva, con la evaluación de esta experiencia se pretende sensibilizar y abrir nuevas líneas de trabajo respecto de las AN en los centros educativos en relación con la Educación Social y la EA.

4.1. Método

4.1.1. Muestra

El AN surge del interés y la motivación del profesorado del Colegio Diocesano San Vicente de Paúl por profundizar en el conocimiento del medio ambiente natural y mejorar la calidad educativa a partir de un espacio natural privilegiado vinculado a un centro educativo. Está

situado en la ciudad de Alcoy, Alicante, en una ubicación muy especial que linda con el Parque Natural de la Sierra de Mariola. El AN está situada en un pinar de 5000 metros cuadrados que comunica con los espacios de recreo del propio centro escolar. Fue hace unos 10 años cuando el profesorado y la dirección consideraron la necesidad de apostar por una educación más próxima con el medio ambiente, al considerar el gran recurso que era disponer de un espacio protegido en el mismo centro educativo. Para lograrlo se creó hace 5 años el Área de Mejora Medioambiental, con el objetivo de coordinar los diferentes proyectos que impulsarían esta nueva línea de trabajo. A partir de esta experiencia se propuso hace tres años la creación del Aula Natura y, de esta manera, poner en valor un espacio excepcional y muy poco común en los centros educativos, tanto de la Comunidad Valenciana como del resto de España.

La muestra de estudio estuvo constituida por 230 adolescentes escolarizados de ambos sexos (47.2% chicos y 52.8% chicas) y de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ($M=13.7$; $DT=1.7$) escolarizados en 6 centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de Alcoy (España).

4.1.2. Medidas

Para la evaluación del AN y sus implicaciones, significados y potenciales efectos en el centro, en este caso a partir del alumnado, se utilizaron breves escalas tipo Likert, todas ellas de cuatro ítems cada una y con cuatro opciones de respuesta -muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo-, en la evaluación de AMAN, EMAN, CMAN y el Significado del AN. Y, para la evaluación del rendimiento y el comportamiento proambiental, se utilizó un solo ítem para cada una de éstas. Las escalas fueron las siguientes:

- *Escala de Actitudes hacia el medio ambiente natural* (AMAN). Ejemplo: “soy responsable con el medio ambiente”; “no me preocupa el deterioro del medio ambiente natural”.
- *Escala de Empatía o Sensibilidad hacia el Medio Ambiente Natural* (EMAN). Ejemplo: “soy muy sensible con los animales y las plantas”; “sufro cuando veo que las personas no cuidan el medio ambiente”.
- *Escala de conectividad con el medio ambiente natural* (CMAN). Ejemplo: “Estoy muy identificado con la naturaleza”; “Yo no puedo vivir sin la naturaleza”.

- *Escala de Significado del Aula Natura en el centro* (SAN). Ejemplo: “El Aula Natura ha supuesto un cambio muy significativo en la vida del centro”; “El Aula Natura ha estimulado nuevas formas de enseñar”; “Estoy más motivado/a cuando participo en el Aula Natura”.

Para la evaluación de la *Conducta Proambiental* (CPA) el ítem fue el siguiente: “Reciclo todos los envases en el centro” (este ítem hace referencia al reciclado de los envases generados en el centro como botellas, bolsas, briks, etc.).

Y, finalmente, para la evaluación del *rendimiento académico* (RA) se utilizó el promedio de las calificaciones del curso anterior (2017-2018).

66

4.2. Análisis

Se utilizó un diseño cuasi-experimental pre-post lo que equivale a la no utilización de grupo control.

4.2.1. Procedimiento

Al inicio del curso escolar, última semana del mes de septiembre de 2017, se administraron las escalas AMAN, EMAN, CMAN y CPA. El SAN y el RA se evaluaron al final del curso académico, última semana del mes de mayo de 2018. En la administración de las escalas la participación del alumnado fue voluntaria y anónima. No hubo rechazo de ningún alumno/a y, además, se respetaron los valores éticos propuestos en la declaración de Helsinki.

4.2.2 Contenidos del AN

En todos los proyectos que actualmente se están llevando a cabo en el centro participa todo el alumnado con la guía del profesorado. Los proyectos son los siguientes:

- *Cajas nido*: Se han colocado 25 cajas para paseriformes forestales con el fin de reforzar su población en la zona. El alumnado investiga sobre las diferentes variables que afectan la ocupación de las cajas, así como la propia evolución de la población.



- *Senda botánica*: Se han clasificado las 20 especies más representativas del ecosistema mediterráneo para generar actividades interpretativas. El alumnado desarrolla diferentes competencias como el trabajo en grupo, la toma de decisiones, la autoeficacia y las habilidades sociales y el compromiso con la escuela (Richmond et al., 2018).
- *Taller de fototrampeo*: El alumnado puede aprender, a través de una metodología activa (cámaras de fototrampeo), las diferentes especies de mamíferos que habitan en el Parque Natural y sus hábitos.



- *Charca*: Se han utilizado ruedas de tractor para su construcción con el objetivo de crear un nuevo biotopo que nos proporcione la posibilidad de estudiar las diferentes especies acuáticas, así como sus diferentes ritmos de colonización.



- *Espacio de convivencia*: El contacto con la naturaleza a través del AN, un espacio reconfortante y liberador, nos produce bienestar (Corraliza et al., 2006). El AN se utiliza,

además, como espacio de convivencia y apadrinamiento entre los diferentes alumnos del centro, así como espacio para reflexionar y discutir sobre las diferentes problemáticas ambientales y sociales.

En proceso de implantación se encuentra el proyecto de ciclo integral constituido por el gallinero, el huerto escolar y la compostera, que tienen la finalidad de mostrar de una forma clara y eficaz el flujo de energía y residuos dentro del modelo de decrecimiento.



- *Huerto escolar*: Están muy contrastados los beneficios que aporta el huerto escolar en la producción de emociones, fundamentales para la EA. Es una herramienta fundamental si se quiere inculcar en el alumnado el modelo de decrecimiento (Rodríguez-Marín, Fernández-Arroyo y García, 2015).
- *Gallinero*: Sería el complemento ideal para el huerto porque permitiría al alumnado vivir experiencias, que, en su mayoría, nunca las han tenido. Y, paralelamente, fomentaría y estimularía la EMAN y CMAN.
- *Compostera*: Su finalidad es la de transformar los residuos del gallinero y el huerto escolar en abono nutritivo para las plantaciones del propio huerto escolar, lo cual permitiría cerrar el ciclo del flujo energético entre todas las partes.

Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis de correlación entre todas las variables consideradas en el estudio y se constató que existían relaciones significativas entre todas ellas.

Tabla 1. Correlaciones entre las diferentes variables del estudio. *Elaboración propia*

	1	2	3	4	5	6
1. AMAN	1					
2. EMAN	.36**	1				
3. CMAN	.39**	.41**	1			
4. CPA	.69**	.51**	.57**	1		
5. RA	.30**	.36**	.33**	.52**	1	
6. SAN	.47**	.64**	.58**	.61**	.46**	1

Nota: AMAN (Actitudes hacia el Medio Ambiente natural); EMAN (Empatía hacia el Medio Ambiente Natural); CMAN (Conectividad con el Medio Ambiente Natural); CPA (Conducta Proambiental); RA (Rendimiento Académico); SAN (Significado del Aula Natura).

** $p < .01$.

De estos resultados se podrían destacar las siguientes correlaciones: SAN y EMAN ($r=.64$, $p<.01$); entre CPA con EMAN y CMAN ($r=.51$ y $.57$, $p < 0.1$, respectivamente); CPA y SAN ($r=.61$, $p<.01$); RA y SAN ($r=.46$, $p<.01$) y, finalmente la relación de RA con SAN Y CPA ($r=.46$ y $.52$, $p<.01$ respectivamente). En segundo lugar, se describen gráficamente y se compara la evaluación inicial con la evaluación final, es decir, después de convivir en el AN durante un curso académico.

Como se observa en la figura 1 el cambio experimentado en AMAN entre septiembre ($\bar{x}$ chicos=7.6 y $\bar{x}$ chicas=8.7) y mayo ($\bar{x}$ chicos=12.1 y $\bar{x}$ chicas=13.8). ($\bar{x}$ max.=16; $\bar{x}$ min.= 4).

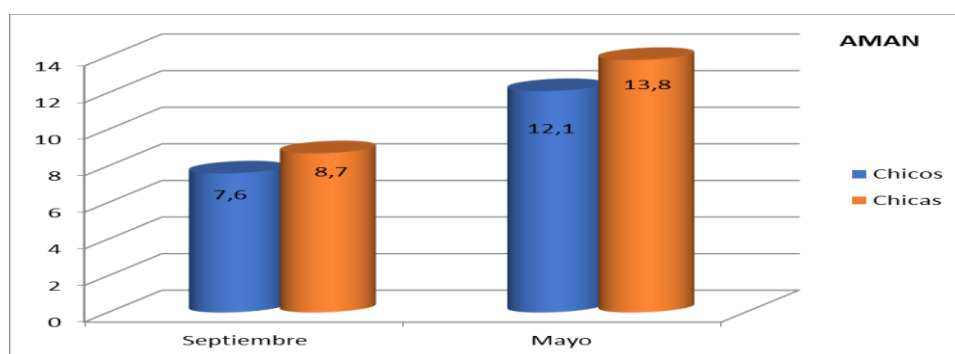
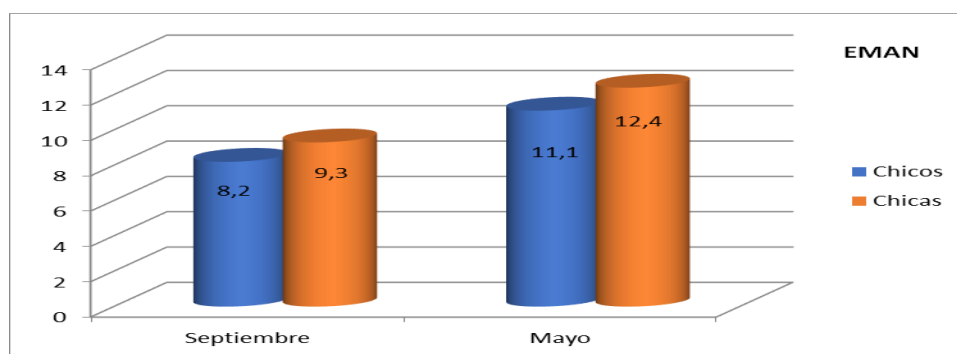
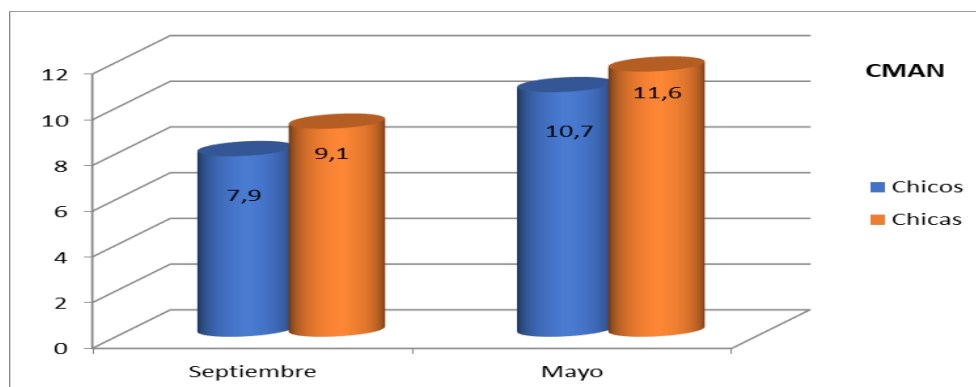


Fig 1. Actitudes hacia el medio ambiente natural en función del sexo, septiembre y mayo. *Elaboración propia*

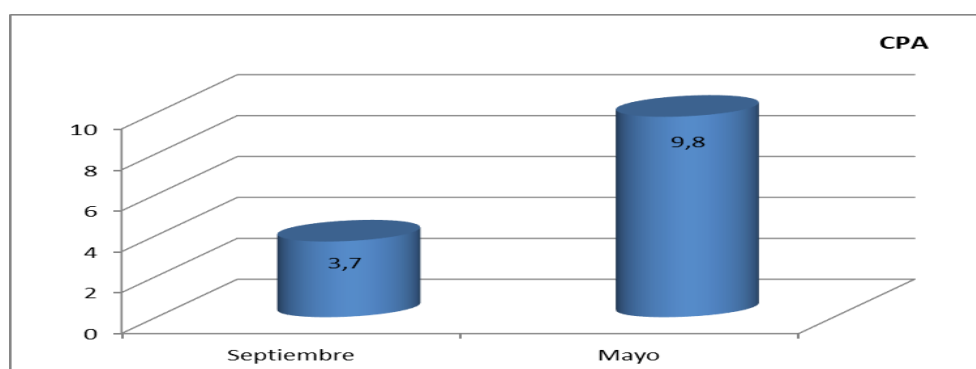
En la figura 2 se muestra la evolución de la EMAN de chicas y chicos desde septiembre ($\bar{x}$ chicos=8.2 y $\bar{x}$ chicas=9.3) a mayo ($\bar{x}$ chicos=11.1 y $\bar{x}$ chicas=12.4). Se observó una mayor empatía en las chicas que en los chicos en la evaluación inicial y en la evaluación final. ($\bar{x}$ max.=16; $\bar{x}$ min.= 4).

Fig 2. Empatía hacia el medio ambiente natural. *Elaboración propia*

En la figura 3 se muestra la evolución de la conectividad de chicas y chicos desde septiembre ($\bar{x}$ chicos= 7.9 y $\bar{x}$ chicas=9.1) a mayo ($\bar{x}$ chicos= 10.7 y $\bar{x}$ chicas=11.6). Se observó una mayor conectividad de las chicas respecto de los chicos tanto en la evaluación inicial como en la final. ($\bar{x}$ max.=16; $\bar{x}$ min.= 4).

Fig 3. Conectividad con el medio ambiente natural. *Elaboración propia*

Los alumnos mostraron una evolución positiva desde septiembre ($\bar{x}$ =3.7) a mayo ($\bar{x}$ =9.8) respecto a la conducta proambiental en el centro escolar. ($\bar{x}$ max.=16; $\bar{x}$ min.= 4).

Fig 4. Conducta proambiental. *Elaboración propia*

Se aprecia el alto significado ($\bar{x}=13.9$) que ha adquirido el AN en el desarrollo educativo del centro escolar. ($\bar{x}_{\text{max.}}=16$; $\bar{x}_{\text{min.}}=4$).

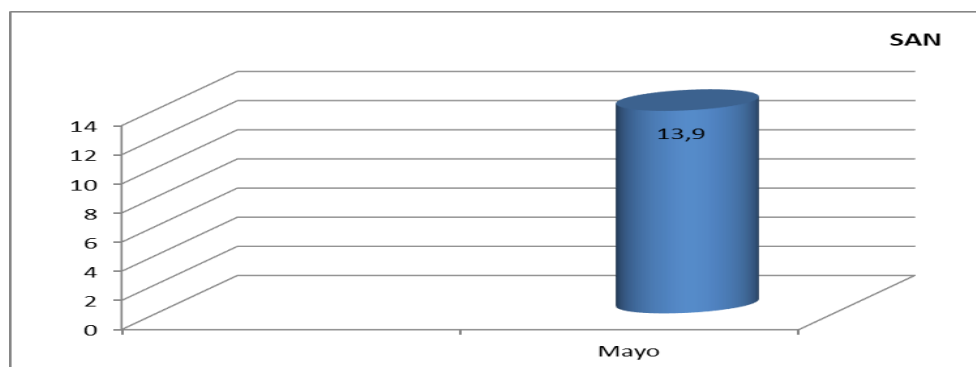


Fig 5. Significado del AN en el centro. *Elaboración propia*

5. Conclusiones principales

El primer objetivo del presente trabajo fue estudiar las relaciones entre la empatía, la conectividad, el comportamiento proambiental, el rendimiento académico y la aceptación del AN en adolescentes escolarizados. Es importante subrayar que todas las variables del estudio se encuentran relacionadas. Se han observado relaciones significativas entre todas estas variables.

Respecto del segundo objetivo, se pretendía analizar los efectos del AN instalada en un centro educativo en relación con las actitudes, la empatía y la conectividad con el medio ambiente natural, el comportamiento proambiental, el rendimiento académico y la aceptación del aula de la naturaleza en adolescentes escolarizados en función del género. Se constató, en primer lugar, un cambio relevante en la actitud, un resultado para nosotros muy significativo en la medida en que ha sido uno de los objetivos fundamentales desarrollados a través de las diferentes actividades de la EA en el AN. En estas actividades se hizo un especial hincapié en la necesidad de cambiar hábitos y actitudes hacia los problemas ambientales a los que nos enfrentamos los seres humanos en el momento actual. En segundo lugar, se observó una evolución positiva de la EMAN y la CMAN atribuible al hecho de que la EA se realizó en contacto directo con la naturaleza a través del AN. En tercer lugar, se apreció una mejora en las conductas proambientales, un resultado, a nuestro juicio, muy interesante por su relación con las actitudes, la empatía y la conectividad que siempre se han considerado como determinantes de los comportamientos proambientales, que en este trabajo se han evaluado a

partir de conductas tales como el reciclaje de envases, pilas y papel. Este resultado, al igual que los anteriores, nos parece muy interesante porque, como es bien sabido, uno de los grandes problemas de nuestro planeta está íntimamente relacionado con las malas prácticas en el ámbito del reciclaje. Probablemente, y como consecuencia de las diferentes actividades realizadas en el AN, el alumnado se ha comprometido muy activamente en su desarrollo y mejora lo cual es indicativo de la capacidad del AN para modificar las percepciones y actitudes hacia el medio ambiente natural y, en consecuencia, las conductas proambientales. Finalmente, nos parece de interés subrayar las relaciones entre CMAN, EMAN y AMAN con RA y SAN, aunque en éstas dos últimas variables no se llevó a cabo una evaluación inicial porque el alumnado no había entrado en contacto con el AN.

Respecto de la relación de AMAN, EMAN y CMAN con la CPA, es un resultado relevante en la medida en que, como se ha observado en trabajos recientes, desempeñan un rol significativo en las conductas proambientales (Gosling y Williams, 2010; Matas-Terrón y Elósegui-Byera, 2012; Olivos, Talayero, Aragonés y Moyano-Díaz, 2014). También se ha constatado en otros trabajos que CMAN se relaciona con la salud física y mental y con el bienestar psicosocial a lo largo de todo el periodo evolutivo (Amérigo et al., 2013; Corraliza et al., 2006). Estos resultados suscitan la idea de que AMAN, CMAN, EMAN y AN deben ser motivo de posteriores análisis, porque creemos que sus resultados ayudarían a enriquecer y potenciar las ideas y propuestas en los programas de educación e intervención respecto del medio ambiente natural en las AN y porque mejorarían ostensiblemente su funcionalidad y eficacia. Estas aulas, que todavía tienen un protagonismo incipiente en los centros educativos, cumplen dos importantes finalidades: la primera, está relacionada con la conducta proambiental a través de las actitudes, la conectividad, la empatía y el respeto por la naturaleza y, la segunda, que surge de los resultados obtenidos en el presente estudio, sería la de promover una mayor motivación y conectividad con el centro escolar, lo cual, consideramos mejoraría el clima y el rendimiento del alumnado. Los efectos positivos del AN, aunque de manera muy incipiente, ya han sido investigados con excelentes resultados (Eugenio y Aragón, 2017; Fjørtoft, 2001; Jacobi-Vessels, 2013). Estos resultados abren vías de colaboración y trabajo para los y las profesionales de la Educación Social en la medida en que las AN tienen la doble finalidad de promover conductas proambientales a través de las AMAN, CMAN y EMAN y, también, el ajuste y el rendimiento de niños y niñas.

Respecto del género, se ha constatado que las chicas tienen una mayor AMAN, EMAN y CMAN que los chicos, lo cual no hace sino confirmar los resultados obtenidos en otras investigaciones (Richardson y Sheffield, 2015; Tam, 2013). Estas diferencias se han explicado desde los procesos de socialización de género y desde las expectativas del rol de género que tienen su origen en la niñez y en donde las competencias emocionales son el principal contenido de estos procesos (Sánchez, Fernández y Montañés, 2008; Santoro, 2018) y, más recientemente, también se han explicado a partir de la teoría de la Orientación de la Dominancia Social -ODS- (Milfont y Sibley, 2016; Richardson y Sheffield, 2015).

Otro de los resultados que nos ha parecido muy interesante en este año de experiencias en el AN, ha sido el efecto que ha tenido en el alumnado con problemas de ajuste en el aula convencional. Se ha constatado que el trabajo tanto individual como grupal en estos espacios, ayuda a la integración de este alumnado y al desarrollo de sus competencias y a una mayor conectividad con la escuela. Este resultado, atribuible a la interacción con el AN, lo consideramos muy relevante porque:

- 1) es un resultado no esperado;
- 2) es muy poco lo que se ha explorado hasta el momento presente;
- 3) es muy significativo en el ámbito de la intervención educativa en donde el AN sería un gran recurso y, la educación social tendría un protagonismo relevante como ya se ha indicado. Creemos que este resultado debería ser motivo de una exploración e investigación más rigurosa en posteriores estudios y trabajos, tanto por su interés en el ajuste de los niños como en el clima de las aulas y, obviamente, en la mejora del ambiente en el centro.

La búsqueda constante de un aprendizaje significativo, en el que el alumnado sea el protagonista del desarrollo de su propio conocimiento, potenciando su espíritu crítico y reflexivo es lo que aporta el AN, que como hemos observado en este trabajo tiene un gran potencial, por lo que estamos actualmente trabajando en esta dirección para seguir profundizando y evolucionando.

Finalmente, esta investigación, como todas aquellas de carácter empírico, tiene sus debilidades y sus fortalezas. Entre las *debilidades* destacaríamos:

- a) se trata de un estudio piloto y, por tanto, no probabilístico (la selección de la muestra es por conveniencia y, obviamente, no se pueden generalizar los resultados a la población);
- b) los instrumentos de medida carecen de las propiedades psicométricas adecuadas, ya que se han elaborado *ad hoc* para este estudio piloto;

c) el análisis de datos requeriría de técnicas más sofisticadas que permitan una mayor exploración que, en el caso del presente trabajo, no se ha podido llevar a cabo por problemas en la gestión de los datos.

En cuanto a las *fortalezas* destacaríamos:

a) se evalúa el efecto del AN en el ámbito de la EA en un centro educativo, lo que supone una aportación única al estudio de la EA de este país;

b) la construcción del AN y su evaluación en el ámbito de la EA creemos que es de suficiente interés y relevancia como para promover estudios más rigurosos en los que se analice la eficacia de estas aulas en la EA y en el bienestar del alumnado en los centros educativos;

c) se sugiere, aunque de forma indirecta, la necesidad del compromiso y el apoyo de las instituciones sociales para la creación y promoción de las AN.

Nuestra esperanza es que todas estas acciones se lleven a cabo con el apoyo y la continuidad necesarios porque beneficiarían los programas educativos y de intervención encaminados a potenciar el respeto, la sensibilización respecto del medio ambiente natural, la promoción de conductas pro-ambientales y, en definitiva, velar por la salud y el bienestar de la sociedad. Como decía Novo (2009),

“... una vez probada la eficacia de la EA como movimiento en muy diversos ámbitos individuales y colectivos, es el momento de que tampoco dudemos de su condición de instrumento educativo insustituible para el desarrollo sostenible. Estamos ante un movimiento educativo que se anticipó en más de una década a las primeras formulaciones sobre sostenibilidad, adscribiéndose siempre a modelos socio-económicos que optaban por sociedades más justas y equilibradas, tanto en los aspectos ecológicos como en los sociales” (Novo, 2009:215).

Referencias

- Albelda, J., y Sgaramella, C. (2015). Arte, empatía y sostenibilidad. Capacidad empática y conciencia ambiental en las prácticas contemporáneas de arte ecológico. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 6(2), 10-25.
- Álvarez, M.F., Mayoral, N., y Sara, C. (2015). *Ideas previas sobre el concepto de sustentabilidad en estudiantes de nivel secundario*. Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Amérigo, M., García, J. A., y Sánchez, T. (2013). Actitudes y comportamiento hacia el medio ambiente natural. Salud medioambiental y bienestar emocional. *Universitas Psychologica*,

- 12(3), 845-856. doi: [10.11144/Javeriana.UPSY12-3.acma](https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.acma)
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., y Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. doi: [10.3390/ijerph14050485](https://doi.org/10.3390/ijerph14050485)
- Bernal, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*. 20, 171-182.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., y Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health Place*. 28, 1-13. doi: [10.1016/j.healthplace.2014.03.001](https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001)
- Cheng, J. C. H., y Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. doi: [10.1177/0013916510385082](https://doi.org/10.1177/0013916510385082)
- Clayton, S., y Opatow, S. (2003). *Identity and the Natural Environment*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Corraliza, J. A., Berenguer, J., y Martín, R. (2006). *Medio ambiente, bienestar humano y responsabilidad ecológica*. España: Editorial Resma.
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., y Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(1), 110-126. doi: [10.1111/bjdp.12218](https://doi.org/10.1111/bjdp.12218)
- Esteban, M., Amador, L.V., y Mateos, F. (2017). Actitudes del alumnado universitario hacia el Medio Ambiente: Educación Ambiental e Innovación. *Revista de Humanidades*. 31, 17-38. doi: [10.5944/rdh.31.2017.19071](https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19071)
- Esteban, M., y Amador, L. (2018). Una aproximación a las actitudes de los universitarios hacia el Medio Ambiente. Una experiencia innovadora en el ámbito de las Ciencias Ambientales. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(33), 81-100.
- Eugenio, M., y Aragón, L. (2017). Experiencias educativas en relación a la agroecología en la educación superior española contemporánea: Presentación de la red universidades cultivadas. *Agroecología*, 11(1), 31-39.
- Gosling, E., y Williams, K. J. H. (2010). Connectedness to nature, place attachment and conservation behavior: Testing connectedness theory among farmers. *Journal of Environmental Psychology*, (30), 298-340. doi: [10.1016/j.jenvp.2010.01.005](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.01.005)
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. doi: [10.1023/A:1012576913074](https://doi.org/10.1023/A:1012576913074)
- Heike, F. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (Vol. 21). Barcelona: GRAO de IRIF, S.L.
- Hernández, L.M. (2004). El paisaje como recurso didáctico. *Revista Biocenosis*, 18, (1-2), 43-49. Disponible en [fecha acceso: diciembre 2018]: <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/biocenosis/article/viewFile/1385/1454>



- Hoot, R. E., y Friedman, H. (2011). Connectedness and environmental behavior: Sense of interconnectedness and pro-environmental behaviour. *International Journal of Transpersonal Studies*, 30(1), 10.
- Jacobi-Vessels, J. L. (2013). Discovering Nature: The Benefits of Teaching Outside of the Classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 4-10.
- Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P. S., Hall, K. W., Wight, J. T., y Merten, J. W. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International Journal of Environmental Health Research*, 28(6), 653-666. doi: [10.1080/09603123.2018.1502415](https://doi.org/10.1080/09603123.2018.1502415)
- Leff, E. (2008). Decrecimiento o deconstrucción de la economía. Hacia un mundo sustentable. *Polis. Revista de la universidad Bolivariana*, 21. Disponible en [fecha acceso: diciembre 2018]: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30502105>
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. USA: Algonquin books.
- Martínez- Alier, J. (2008). Conflictos Ecológicos y justicia ambiental. *Papeles de Relaciones ecosociales y cambio global*, 103, 11-27.
- Matas-Terrón, A., y Elósegui-Byera, E. (2012). Características psicométricas de la escala de conectividad con la naturaleza en una muestra universitaria. *Psyecology*, 3(1), 41-51. doi: [10.1174/217119712799240279](https://doi.org/10.1174/217119712799240279)
- Mayer, F. S., y Frantz, M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503-515. doi: [10.1016/j.jenvp.2004.10.001](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001)
- Maynard, T. T., Waters, J., y Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of child-initiated learning in the outdoor environment. *Education 3-13*, 41(3), 282-299. doi: [10.1080/03004279.2011.578750](https://doi.org/10.1080/03004279.2011.578750)
- Milfont, T. L., y Sibley, C. G. (2016). Empathic and social dominance orientations help explain gender differences in environmentalism: A one-year Bayesian mediation analysis. *Personality and Individual Differences*, 90, 85-88. doi: [10.1016/j.paid.2015.10.044](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.044)
- Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., Aziz, N. F., y Hamzah, A. (2016). A review of the underlying constructs of connectedness to nature among children. *1st International Conference on Humanities, Social Sciences and Environment*, 1-9.
- Naciones Unidas (NNUU), (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Nueva York*. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1> [fecha acceso: diciembre 2018]
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible Environmental Education, a genuine education for sustainable development. *Revista de educación*. Número extraordinario, 195-217.
- Olivos, P., Talayero, F., Aragonés, J. I., y Moyano-Díaz, E. (2014). Dimensiones del Comportamiento Proambiental y su Relación con la Conectividad e Identidad Ambientales. *Psico*, 45(3), 369-

376. [doi: 10.15448/1980-8623.2014.3.17309](https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.3.17309)
- Olivos-Jara, P., y Aragonés, J.I. (2014). Environment, Self and Connectedness With Nature. *Revista Mexicana De Psicología*, 31(1), 71-77.
- Perkins, H. E. (2010). Measuring love and care for nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 455-463. [doi: 10.1016/j.jenvp.2010.05.004](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.05.004)
- Piccininni, C., Michaelson, V., Janssen, I., y Pickett, W. (2018). Outdoor play and nature connectedness as potential correlates of internalized mental health symptoms among Canadian adolescents. *Preventive Medicine*, 112, 168-175. [doi: 10.1016/j.ypmed.2018.04.020](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.04.020)
- Restall, B., y Conrad, E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 159, 264-278. [doi: 10.1016/j.jenvman.2015.05.022](https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2015.05.022)
- Richardson, M., y Sheffield, D. (2015). Reflective Self-Attention: A More Stable Predictor of Connection to Nature Than Mindful Attention. *Ecopsychology*, 7(3), 166-175. [doi: 10.1089/eco.2015.0010](https://doi.org/10.1089/eco.2015.0010)
- Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., y Ferri, S. (2018). Complementing through outdoor adventure education: out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36-52. [doi: 10.1080/14729679.2017.1324313](https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313)
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona, España: Grupo Planeta.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J., y García, J. E. (2015). El huerto escolar ecológico como herramienta para la educación en y para el decrecimiento. *Revista Investigación en la Escuela*, 86, 35-48.
- Sánchez, T., Fernández, P., y Montañés, L.J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 1696-2095.
- Santoro, C. (2018). *Los Modelos de Género Entre el Alumnado Universitario Desde una Perspectiva Intercultural*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Schultz, P.W. (2002). Inclusion with Nature: The Psychology of Human-Nature Relations. In: Schmuck P., Schultz W.P. (Eds.) *Psychology of Sustainable Development* (pp. 53-62). Boston, USA: Springer. [doi: 10.1007/978-1-4615-0995-0_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4)
- Schutte, N.S. y Malouff, J. M. (2018). Mindfulness and connectedness to nature: A meta-analytic investigation. *Personality and Individual Differences*, 127, 10-14. [doi: 10.1016/j.paid.2018.01.034](https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.034)
- Shume, T. (2016). Teachers' perspectives on contributions of a prairie restoration project to elementary students' environmental literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12).
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart of nature education*. Great Barrington, USA; Orion Society.

- Tam, K. P. (2013). Concepts and measures related to connection to nature: Similarities and differences. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 64-78. doi: [10.1016/j.jenvp.2013.01.004](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.01.004)
- Tang, I. C., Sullivan, W. C., y Chang, C. Y. (2015). Perceptual evaluation of natural lyscapes: The role of the individual connection to nature. *Environment and Behavior*, 47(6), 595-617. doi: [10.1177/0013916513520604](https://doi.org/10.1177/0013916513520604)
- Tangney, J. P., Boone, A. L., y Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. En *Self-Regulation and Self-Control*, 47, 181-220.
- Tauber, P. G. (2012). *An Exploration of the Relationships Among Connectedness to Nature, Quality of Life, and Mental Health* (Undergraduate Thesis). Utah State University.
- Tesler, R., Plaut, P., y Endvelt, R. (2018). The effects of an Urban Forest Health Intervention Program on physical activity, substance abuse, psychosomatic symptoms, and life satisfaction among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 21-34. doi: [10.3390/ijerph15102134](https://doi.org/10.3390/ijerph15102134)
- United Nations Organization for Education, Science and Culture [UNESCO] and United Nations Environmental Programme [UNEP] (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi (USSR).
- Veloz, S. P., Villavicencio, L., Serrano, K. V., Avalos, M. C., Veloz, M. F., y López, M. A. (2018). Impacto de talleres educativos para la conservación y protección de los bosques en la Educación Ambiental de niños y niñas. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-16.
- Wilson, E.O. (1984). *Biophilia: the Human Bond with Other Species*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Zaki, J., y Ochsner, K. (2013). Neural sources of empathy: An evolving story. *Understanding other minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience*, 13, 214-232.
- Zimmerman, M. (2013). *Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia*. Colombia: Ecoe Ediciones

Para contactar:

Daniel Musitu-Ferrer: Profesor de Secundaria. Titular Superior de Biología, Departamento de Educación y Psicología Social; Universidad Pablo de Olavide, Sevilla; dmusfer@alu.upo.es

Celeste León-Moreno: Educadora Social. Titular Superior de Apoyo a la Investigación Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla; cmleomor@upo.es

Juan Evaristo Callejas Jerónimo: Titular Superior de Apoyo a la Investigación. Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla; jevaristocallejas@gmail.com



A Eira do Ceesg, un lustro habitando la intersección entre la Educación Social y la Educación Ambiental

A Eira do Ceesg, five years living at the intersection between Social Education and Environmental Education

Kylyan Marc Bisquert i Pérez, *Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental SEPA-interea (Universidade de Santiago de Compostela) / A Eira do Ceesg (Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia)*
Nereida Rivero Cruz, *Coordinadora de A Eira do Ceesg*
María del Valle Marcos García-Conde y Enma Alcaide Ucha, *A Eira do Ceesg*

Resumen

A Eira do Ceesg es un grupo de trabajo que forma parte de la estructura de participación colegial del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (en adelante CEESG), y que centra sus esfuerzos en situar y defender la Educación Ambiental y el Desarrollo Comunitario como ámbitos de relevancia y competencia en el marco del campo profesional de la Educación Social. En el trabajo que aquí presentamos, tratamos, en primera instancia, de exponer la perspectiva que, a nivel colectivo, compartimos acerca de la relación entre la Educación Ambiental y la Educación Social, así como el enfoque que manejamos de cada uno de estos campos, para tratar de contribuir así con nuestra aportación particular al diálogo que centra temáticamente este número. A continuación, presentamos la trayectoria del grupo a lo largo de sus cinco años de singladura, sus hitos más relevantes y la transición que este ha experimentado con relación a la percepción y definición de sus ámbitos de referencia.

Palabras clave: Educación Ambiental; Desarrollo Comunitario; Grupo de Trabajo; Crisis Socioambiental; Cultura de la Sustentabilidad; Educación Social.

Abstract

A Eira do Ceesg is a workgroup that is part of the collegial participation structure of the Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (hereinafter CEESG), and which focuses its efforts on locating and defending Environmental Education and Community Development as areas of relevance and competence within the professional field of Social Education. In the work that we present here, we try, in the first instance, to expose the perspective that, at a collective level, we share about the relationship between Environmental Education and Social Education, as well as the approach that we handle in each of these fields, to try to contribute this way with our particular approach to the dialogue that thematically focuses on this issue. Next, we present the trajectory of the workgroup throughout its

five years of pathway, its most relevant milestones and the transition it has experienced in relation to the perception and definition of its reference areas.

Keywords: Environmental Education; Community Development; Workgroup; Socio-environmental Crisis; Culture of Sustainability; Social Education.

Fecha de recepción: 13/01/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2019



La intersección entre la Educación Social y la Educación Ambiental

Resulta harto difícil concebir la íntima relación existente entre los campos de la Educación Social y la Educación Ambiental (en adelante, ES y EA, respectivamente) si ésta no es observada desde el prisma adecuado. Así, se complica con creces dicha percepción si se observa desde un enfoque reduccionista, meramente asistencialista, de la ES, a todas luces obsoleto a tenor de los tiempos que corren y ampliamente sobrepasado por la emergencia de los “*campos de intervención socio-comunitaria*” (Petrus, 1997:12) que la evolución de la propia profesión y de las exigencias sociales y contextuales propiciaron desde hace ya décadas. Pero también será difícilmente perceptible desde enfoques conservacionistas y ambientalistas de la EA (Caride y Meira, 2001), así como desde la reducción positivista de este campo a la mera transmisión de conocimientos científicos (Caride y Meira, 2007) sobre los ecosistemas y sus dinámicas. Es a través de estas miradas, limitadas y limitantes, que se

erigen las supuestas fronteras que se pretenden establecer entre ambos campos educativos, las cuales encuentran acomodo en “*convenciones que se derivan de su distinta tradición académica y profesional*” (Caride y Meira, 2007:152) y que, a su vez, terminan por retroalimentar visiones sesgadas y estereotipadas del uno o del otro.

En tanto que campos epistemológica, metodológica y axiológicamente pedagógicos, la ES y la EA comparten su carácter sustantivo –la Educación-, mientras que son sus correspondientes adjetivos los que designan toda su posible divergencia, orientando el foco de sus análisis y actuaciones, respectivamente, hacia distintos asuntos desde lentes, *a priori*, eminentemente sociales o ambientales, según el caso. No obstante, dicha divergencia “*puede ser más aparente que real*” (Meira, 2012:108), por lo que tendrá que ser sometida a revisión crítica.

En primera instancia, actualmente resulta absurdo disociar el ámbito social del ambiental -y viceversa-, como si se tratase de sistemas herméticos y excluyentes, pues los contenidos y problemas de ambos intersecan constantemente, debido tanto a la profunda dependencia de los sistemas sociales respecto a los ecosistemas donde se desarrollan, como por los impactos ambientales y la dispar apropiación y uso de recursos naturales que se derivan del propio desarrollo de dichos sistemas.

Así, si bien la ES no debiera entenderse practicada de espaldas al contexto ambiental en base al cual se desarrolla la vida social, por todas las vicisitudes y condicionantes que el primero impone al segundo, la EA tampoco se debería concebir en modo alguno como un campo que limite su atención a la mera transmisión de conocimientos sobre Ecología. En realidad, su objeto prioritario son, o cuanto menos deberían ser- las relaciones que se establecen entre las comunidades humanas y sus actividades, y de éstas a su vez con los ecosistemas que las albergan y sustentan. Relaciones entre las que destaca la inevitable ecodependencia de la vida humana, tradicionalmente ocultada y menospreciada por la hegemonía discursiva de la Modernidad y la alienación inducida por la fascinación tecnológica de la sociedad industrial. Pero también sobresalen los crecientes desajustes ecológicos derivados del modelo de desarrollo del crecimiento ilimitado, el cual lleva décadas chocando contra los límites biofísicos del planeta, generando una desigual e injusta incidencia de los consecuentes impactos sobre los distintos pueblos, comunidades y grupos humanos, dependiendo de su grado de vulnerabilidad en función de su situación geográfica, socioeconómica, de influencia y capacidad de toma de decisiones, así como por la superposición de uno o varios factores de

discriminación y exclusión social. Impactos que agudizan las ya profundas brechas y dinámicas de desigualdad, empobrecimiento y marginación provocadas por la lógica del expolio, la acumulación y la opulencia, que hunde sus raíces en el colonialismo y la expansión de la economía capitalista, pero que ha llegado a su máximo apogeo con la consolidación del actual mercado global.

De este modo, resulta inexcusable el reconocimiento “*de la dimensión social de la Educación Ambiental o de la dimensión ambiental de la Educación Social*” (Iglesias y Meira, 2007:15), que sitúan como puntos de convergencia conceptos como *calidad de vida, sustentabilidad o equidad social*. Esta inalienable imbricación entre los asuntos sociales y ambientales obliga necesariamente a que todo problema de carácter ambiental sea abordado desde “*una práctica de acción social o socioeducativa*” (Iglesias y Meira, 2007:15).

Esta estrecha relación entre ambos campos se hace manifiesta en el reconocimiento que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación -ANECA- hacía de la EA como uno de los perfiles profesionales considerados emergentes de la ES, ya en la propia redacción del *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, con el que se establecieron las bases para la adaptación de la extinta diplomatura en Educación Social al Espacio Europeo de Educación Superior. En este documento marco se define la EA como “*el ámbito profesional que se encarga del diseño de las respuestas educativas a la problemática ambiental en sus distintas manifestaciones*”, valiéndose para ello de:

“... conocimientos, instrumentos y estrategias de carácter educativo y socio-educativo para que las personas y las comunidades modifiquen las pautas de representación del ambiente, sus valores de referencia y los comportamientos individuales y colectivos con respecto a él”, con la finalidad última de “*crear un marco de relaciones humanidad-persona-ambiente más sustentable*” (ANECA, 2005:138).

Por su parte, en el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* se concibe la EA como una herramienta para transformar la realidad social, que “*es, ante todo, educación para la acción*” (Ministerio de Medio Ambiente, 1999:7), con la que:

“... se pretende fomentar el compromiso para contribuir al cambio social, cultural y económico, a partir del desarrollo de un amplio abanico de valores, actitudes y habilidades que permita a cada persona formarse criterios propios, asumir su responsabilidad y desempeñar un papel constructivo” (MMA, 1999:7)

Puntualiza, a continuación, que se trata de:

“... desarrollar competencias para la acción, capacitando no sólo para la acción individual sino también para la colectiva, especialmente en los procesos de planificación y de toma de decisiones, de búsqueda de alternativas y de mejora del entorno” (MMA, 1999:8)

Coincidimos, por tanto, con Caride y Meira al entender la EA como una disciplina crítica y social, desde una perspectiva doble:

“... por la naturaleza social de la problemática que le da sentido (los conflictos entre humanos en relación con la crisis ambiental) y por el tipo de prácticas educativas que exige, orientadas a estimular la acción colectiva para la transformación social con el objetivo de una nueva racionalidad ambiental” (Caride y Meira, 2007: 155)

En este mismo sentido, nuestra concepción de la ES tiene también una orientación claramente sociocrítica y transformadora, es decir:

“... una educación que enfatice la participación de las personas en todas aquellas decisiones, iniciativas, experiencias, etc. que posibiliten su crecimiento como sujetos de la acción, contrarrestando su mera percepción como destinatarios o públicos” (Caride, 2003:49)

Así, señalan Iglesias y Meira que, si bien distintos autores han tratado de esbozar los límites entre los dos campos que aquí nos ocupan, estos se han revelado *“borrosos y puramente convencionales”* (2007:14). De hecho, como también apuntan estos autores, ambos campos comparten características históricas indisolubles: la construcción de su identidad como campo en respuesta a los desajustes y crisis -sociales y ambientales- de la sociedad industrial; su configuración originaria en torno a las contradicciones de la Modernidad y sus disfunciones; y el contexto de incertidumbre que deben afrontar en el actual escenario de crisis sistémicas. De este modo, si el campo de la ES hunde sus raíces en la desigual implantación en Europa del Estado del Bienestar como respuesta institucional al desorden social¹ a mediados del s. XX - en los países mediterráneos no se desarrolla hasta los años setenta y ochenta-, Novo (1998) sitúa la génesis de la EA entre *“los años finales de la década de los sesenta y el principio de la década de los setenta”* (25-26), momento en que tienen lugar las primeras respuestas institucionales a los cada vez más acuciantes desequilibrios ambientales, que desembocaron en la celebración de los eventos e hitos considerados fundacionales del campo: desde la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano -Estocolmo, 1972- y la consecuente creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) al año siguiente, hasta la celebración de la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi, en 1977, dónde ya se considera que la EA debe desarrollarse tanto en el ámbito escolar como en el social, con un carácter permanente e intergeneracional,

¹ En el sentido de *desorden* que empleaba Fernández-Duran (1993).

orientado a preparar a individuos y grupos para la resolución de problemas, con un enfoque interdisciplinario, participativo y comunitario. En este sentido, podemos entender tanto que ambos campos comparten un mismo origen histórico y contextual, como que, desde su génesis, la EA reconoce lo socioeducativo como uno de sus escenarios y enfoques prioritarios de referencia y acción.

Es precisamente ante este escenario de profunda crisis socioambiental -o *ecosocial*, como la denominan Prats, Herrero y Tórrego (2016) - donde se vuelve esencial *“apelar a la capacidad crítica de las personas para afrontar y tomar posiciones y decisiones en torno a una crisis ambiental de proporciones internacionales, lo cual abre un nuevo espacio de acción para la educación social”* (Heras, 1997:268). Así pues, en esta encrucijada de especial singularidad histórica, en la que el mundo globalizado que habitamos se ve cada vez más envuelto en múltiples y súbitas metamorfosis (Beck, 2015), tanto la EA como la ES comparten la crucial encomienda de incitar y acompañar a la ciudadanía a la hora de asumir el protagonismo en las inaplazables transiciones hacia modelos sociales justos y sustentables. Coincidimos con Prats, Herrero y Torrego (2016) al afirmar que, en dichas transiciones:

“... con necesidades y demandas sociales muy diferentes, sería necesario dotar a las personas de las herramientas para habitar un mundo complejo y cambiante, y disponer de valores, conocimientos y habilidades bien distintas”, con lo que “se hace necesaria una profunda revisión de las políticas educativas, que deberían enfocarse en la construcción de una ciudadanía ecológica” (211-212).

Como resalta Caride, se trata de adoptar aquellos enfoques y herramientas que requieren los nuevos retos, de *“cambiar la educación en un mundo que cambia”* (2018:36). Para ello, reivindica que la educación sea entendida:

“... como una práctica social emancipatoria, que permita a los sujetos liberarse de cuantas relaciones de dependencia puedan generarse en su entorno, si bien las condiciones que nos habilitan para una ciudadanía libre, responsable y comprometida, no se improvisan: se construyen, educativa y socialmente” (Caride, 2018:40-41)

Desde la intersección entre la ES y la EA en la que nos situamos, apostamos en este sentido por la construcción socioeducativa de nuevas expresiones de ciudadanía, que se proponen para afrontar este contexto de profunda crisis ecosocial, de acentuación de las desigualdades, de simultánea cronificación y agudización de la insostenibilidad de las actividades humanas - pese a los avances tecnológicos orientados a su mitigación-, y del reciente resurgimiento de los fantasmas más totalitarios e intransigentes de la Modernidad, tanto en Europa como en

otros continentes. Propuestas como la de *ciudadanía planetaria* o *global*, que se concreta en el “*desarrollo de una conciencia de humanidad*”, en la “*idea de responsabilidad local y global*” y, desde el punto de vista educativo, en una “*transformación personal y social*” basada en “*capacitar a los sujetos para el desarrollo de una vida comprometida en un ámbito cambiante, complejo, conflictivo y de dimensiones planetarias*” (Vargas, Barba y Díaz, 2015:20). O como la sugerente concepción de *ciudadanía ecológica* de Dobson (2010), explícitamente no territorial y postcosmopolita, que agrega a esa identidad humana global el reconocimiento de la desigual huella ecológica generada en función de la posición socioeconómica -tanto de las sociedades como de los individuos y grupos-, poniendo énfasis en las responsabilidades no recíprocas derivadas de la deuda ecológica, e instando a asumirlas y a actuar en consecuencia para construir sociedades justas y sustentables. Pero especialmente apropiada a la cuestión que aquí nos ocupa es la concepción de *ecociudadanía* desarrollada por Sauvé (2014), que apunta hacia la promoción de las competencias políticas -conocimientos, habilidades, actitudes- necesarias para ser agentes activos, a través de aprendizajes colectivos y en la acción, es decir, de la movilización de saberes, del compromiso colectivo, de la construcción de pensamiento crítico y de la asunción de posturas éticas.

Si asumimos entonces que ni la ES ni la EA pueden limitarse a ser simples mecanismos de reajuste de la estructura o de reproducción del modelo social dominante, sino que deben integrar una visión crítica y transformadora de la realidad, deberá considerarse entonces que ambas deben ser entendidas honestamente como formas de una “*educación política del ciudadano*” (Petrus, 1997:27), orientada a la construcción colectiva y contrahegemónica de nuevos escenarios sociales deseables, más justos y adaptados a las exigencias de los tiempos. Dentro del actual escenario de crisis socioambiental, se deberán incluir necesariamente las referidas a la sustentabilidad ambiental, pero también a la justicia social, la distribución equitativa de recursos y el acceso igualitario al pleno goce de los servicios ecosistémicos, para lo cual será necesario realizar los precisos reajustes para revertir el intercambio ecológicamente desigual que caracteriza el modelo de desarrollo actual (Martínez-Alier, 2005).

En dicho escenario, abogar por la transdisciplinariedad y por un enfoque sociocrítico, y por lo tanto honestamente político, tanto de la ES como de la EA, deberá constituir un imperativo   tico. No bastará ya pues con cumplir una función de *parche social* ante los desajustes

socioeconómicos del sistema, ni con pretender transmitir asépticamente conocimientos científicos sobre el medio natural a la población leiga para que ésta tome -o no- sus propias decisiones ante los problemas ambientales, como si se tratase de asuntos que apenas les incumben o como si la falta de compromiso se debiese a una falta de acceso a la información. Los tiempos de crisis exigen responsabilidad y compromisos firmes con los valores esenciales y coincidentes en ambos campos: igualdad, justicia, solidaridad, respeto a la diversidad, cuidado de la vida, desarrollo humano, bienestar social.

Para ello, puede resultar de especial provecho generar nuevos marcos discursivos y paradigmáticos, nuevos mimbres sobre los que tejer colectivamente los nuevos modelos sociales a construir. En este sentido, la *Cultura de la Sustentabilidad* (Herrero, Cembranos y Pascual, 2011; Vargas, Barba y Díaz, 2015) nos ofrece un horizonte que pretende superar el paradigma del *Desarrollo Sostenible* y sus profundas contradicciones -mantenimiento del crecimiento como vector de desarrollo, negación implícita de la superación de los límites biofísicos del planeta, etnocentrismo...- para ofrecer un modelo basado en la redistribución, la cooperación, la inclusión cultural. Un nuevo horizonte deseado de existencia, singularizado por el respecto a los límites de la naturaleza, el equilibrio entre los seres humanos y los ecosistemas que habitan, y la construcción de nuevas lógicas de convivencia más respetuosas, cooperativas, justas y comunitarias.

Para la definición de un modelo educativo apropiado para la construcción de la *Cultura de la Sustentabilidad*, pueden resultar de interés las recomendaciones que para este propósito presentan Herrero, Cembranos y Pascual (2011). Éstas son:

- “Colocar la vida en el centro de la reflexión y la experiencia”, es decir, “conocer, comprender, valorar y querer las diferentes formas de vida y reconocernos como seres vivos interdependientes” (2011:319). O lo que es lo mismo, tomar conciencia de nuestra ecodependencia y fragilidad, de nuestra necesidad de mantener vivos y equilibrados los ecosistemas que habitamos, así como de nuestro papel e incidencia -con la consecuente responsabilidad- en los mismos, según el *metabolismo* de nuestros estilos de vida. Pero también se trata de reconocer y valorar la vital importancia de los cuidados para el sustento de las sociedades y sus dinámicas.
- “Vincularse al territorio próximo” (2011:323). Con la proximidad como vector de sostenibilidad y equidad, recuperar la vida social a escala humana, reconstruir las relaciones comunitarias y “vivir el territorio próximo como escuela” (2011:323), desdibujando las fronteras entre lo escolar y lo social, entre lo mal denominado formal, no formal e informal.

- “*Alentar la diversidad*” (2011:324) desde la complementariedad, reconociendo su valor intrínseco, pero también la riqueza que atesora y su relevancia como estrategia de resiliencia.
- “*Tejer comunidad y poder comunitario*” (2011:326) para rearticular y democratizar nuestras sociedades, recuperando las tradiciones comunitarias e incorporando a la vez las aportaciones de movimientos sociales como el feminismo o el ecologismo, entre otros.
- “*Hacer acopio de saberes que nos acercan a la sostenibilidad*” (2011:327), recuperando de manera crítica aquellos saberes y competencias tradicionales, generados a través de siglos de adaptación al territorio y despreciados por los avances tecnológicos y el sesgo homogeneizador y etnocéntrico de la tradición positivista de la Ciencia, rescatando aquellos que sigan teniendo validez en el mundo actual y desechando aquellos que no tengan cabida desde un punto de vista ético, pero también generando colectivamente nuevos saberes a través de la investigación y la puesta en práctica de innovaciones sociales.
- “*Desenmascarar y denunciar el actual modelo de desarrollo*”, rompiendo el “*espejismo del crecimiento constante y la tecnología omnipotente*” (2011:331), a través de la comprensión y la explicación de las dinámicas y desajustes del mundo actual, la denuncia, la asunción de responsabilidades y posiciones éticas coherentes, la acción socioeducativa y el desarrollo de sinergias con los movimientos sociales alternativos y las propuestas pedagógicas contrahegemónicas.
- “*Experimentar alternativas*” (2011:332), poniendo en práctica los modelos alternativos que seamos capaces de idear colectivamente y concibamos como los más adecuados, emulando para ello pequeñas alternativas locales que ya existen y funcionan, basándonos en propuestas de corrientes de pensamiento como el decrecimiento o el buen vivir, o generando endógenamente nuevas soluciones y formas de organización social, para en cualquier caso “*reducir nuestra huella ecológica, aumentando la equidad del planeta y nuestra felicidad*” (2011:333).

Aunque a la luz de lo aquí expuesto pudiésemos establecer múltiples conexiones entre el enfoque sociocrítico de la EA y cada uno de los ámbitos de intervención socioeducativa, consideramos que este encuentra especial acomodo en uno de los antedichos ámbitos socio-comunitarios de la ES: el Desarrollo Comunitario (DC en adelante). Y asimismo concordamos con Caride en entenderlo como:

“... un proceso de desarrollo endógeno, [...] con el que se pretenden valorizar de forma integrada y sustentable los recursos locales, afirmando el protagonismo de cada persona como sujeto y agente de los procesos de cambio social, en su entorno inmediato, pero con la perspectiva de una sociedad cada vez más interdependiente y mundializada” (Caride, 2003:51)

Volviendo al *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (1999), entre los aspectos que anticipa que pueden ser de especial relevancia en los próximos años para la EA, podemos

destacar una “mayor atención de los programas educativos a los factores sociales (culturales, políticos y económicos)” (MMA, 1999:10) y el “fomento de la participación ciudadana en las iniciativas ambientales, como medio para alcanzar el consenso social que garantice el progreso hacia la sostenibilidad” (MMA, 1999:11). Con este propósito, este documento recoge entre sus principios básicos la implicación de todos los sectores de la población -como destinatarios y agentes educadores a la vez-, la promoción de pensamiento crítico e innovador, el impulso de la participación y la democratización y la mejora de la coordinación y la cooperación entre agentes sociales.

En este sentido, dicho documento destaca el contexto comunitario como el primero de los marcos de acción que identifica como prioritarios para el desarrollo de la EA. Dentro de éste, además de a la ciudadanía, el documento apela al sector asociativo, y, por extensión, a toda la sociedad civil, como agente de especial relevancia. En esta línea, cabe destacar las dos recomendaciones que el documento incorpora como guías de acción:

1. “Promover la educación ambiental en las asociaciones y en las comunidades locales”, propiciando “el intercambio de planteamientos, experiencias, metodologías y materiales entre asociaciones con ámbitos de trabajo y perspectivas diferentes; en particular, entre aquellas que desarrollan programas de educación ambiental y el resto de asociaciones comunitarias”. Pero también, promoviendo “la realización de acciones divulgativas y formativas en los colegios profesionales, que contribuyan a la integración de la variable ambiental, de forma permanente y actualizada, en el desarrollo de las distintas actividades profesionales” (MMA, 1999:51-52);
2. “Reforzar la coordinación entre las asociaciones promotoras de la educación ambiental”, para “desarrollar iniciativas comunes, diseñar y aprovechar conjuntamente recursos y materiales y coordinar programas efectivos y de larga duración” (MMA, 1999:52).

Es en esta doble dirección en la que, como exponemos a continuación, *A Eira do Ceesg*, grupo de trabajo en EA y DC del CEESG, está centrando sus esfuerzos en los últimos años: situar la EA como ámbito de actuación propio del campo de la ES; y colaborar con distintas iniciativas sociales presentes en el territorio gallego para crear y reforzar redes y dinámicas de cooperación y desarrollar líneas de trabajo conjuntas orientadas a la promoción de la sustentabilidad social y ambiental en la sociedad gallega.

A Eira do Ceesg: Educación Ambiental y Desarrollo Comunitario

A *Eira do Ceesg* es un grupo de trabajo que forma parte de la estructura de participación colegial del CEESG, y que comienza su recorrido en 2013 de la mano de un grupo de

personas colegiadas, voluntarias e interesadas en trabajar y defender colectivamente los espacios de la EA y el DC como ámbitos relevantes en el desempeño profesional de la ES. Como objetivos principales del grupo, se asumieron los propósitos de:

“... defender y reivindicar la importancia del DC como herramienta clave de cambio e intervención social, reclamar el ámbito comunitario y ambiental como un espacio interdisciplinar donde tiene cabida la figura del/de la educador/a social y apostar y revindicar el trabajo comunitario como una forma de tener en el centro a la persona” (López, 2013:73).

Sus fundadoras, entendían el DC como *“una metodología transversal a todos los ámbitos de la ES, basada en la participación de la comunidad en su propio proceso de transformación social”* (López, 2013:72). Por otra parte, consideraban que la EA no se reduce solamente a la promoción de comportamientos y actitudes enfocadas a la reducción de impactos sobre el medio y a la preservación de éste, sino que también debe incidir en las relaciones y dinámicas sociales que se generan en la comunidad en interacción con el ambiente, para alcanzar un desarrollo integral y sustentable. Se partía de la perspectiva de que:

“... la crisis ambiental tiene una dimensión social y que son necesarios profundos cambios sociales y económicos para alcanzar la sostenibilidad, siendo indispensable el uso de herramientas sociales y educativas para la capacitación y determinación de las personas en la resolución de los problemas ambientales” (López, 2013:73)

Convergiendo así, desde un punto de vista interdisciplinar, con la ES. Por todo esto, y ligado también a la cultura popular y al idioma propio de Galicia, el grupo adquiere el nombre de *A Eira do Ceesg*, enlazando los dos conceptos clave -EA y DC-, al ser precisamente *a eira* (la era, en gallego) el lugar tradicional de realización de tareas relacionadas con la tierra y el origen de estrechos vínculos sociocomunitarios basados en el trabajo colectivo.

Buscando la consolidación del grupo e introducir nuevas perspectivas y proyectos, en 2014 se sumaron nuevas incorporaciones que ayudaron a afianzar los conceptos de DC y EA, siendo esta búsqueda de la definición de los ámbitos de referencia la base del trabajo durante los siguientes años. Siguiendo esta línea, se comenzaron a difundir las funciones de las educadoras sociales en estos ámbitos, a trabajar en la formación interna y a establecer colaboraciones con entidades y proyectos afines. Una de estas colaboraciones se realizó con el Grupo de Investigación en Educación Ambiental e Pedagogía Social SEPA-interea, de la Universidade de Santiago de Compostela, y más concretamente con su proyecto *SEPA En Transición*, con el que se llevó a cabo la actividad *Retos da educación social: A*

Petroleoadición, en la que se incitó a la reflexión sobre la industria petrolífera y el modelo socioeconómico actual basado en la explotación de combustibles fósiles, sus graves impactos socioambientales y las posibles estrategias para mitigarlos. Se afianza a partir de aquí una estrecha relación de colaboración en el desarrollo de actividades con este grupo de investigación de referencia competitiva dirigido por el Catedrático de Pedagogía Social José Antonio Caride Gómez, y compuesto por el personal docente e investigador que, junto con el director del grupo, más ha influenciado a través de la formación universitaria a las colegiadas que componen o han compuesto *A Eira*, algunas de las cuales también han formado o forman parte actualmente del SEPA-interea. Profesoras y profesores como Pablo Ángel Meira Cartea, Lucía Iglesias da Cunha, Belén Caballo Villar, Carmen Morán de Castro, Rita Gradaílle Pernas o Germán Vargas Callejas, entre otros, que desarrollan investigaciones e imparten docencia en líneas estrechamente relacionadas con la EA y el DC, como la Educación para el Cambio Climático, la Cultura de la Sustentabilidad y la Cooperación, la Educación del Ocio o la Animación Sociocultural.

En ese mismo año se elaboró un Plan de Trabajo muy ambicioso para el 2015, centrado en la divulgación y la visibilización de los ámbitos de referencia del grupo, que parecían quedar en un segundo plano dentro de las representaciones más comunes de la ES. Para ello, se trabajó a través de colaboraciones y actividades en diferentes espacios y con distintos perfiles de participantes. Una de las principales actividades llevadas a cabo, en colaboración con el grupo de investigación anteriormente citado, se denominó *E ti, como te mudas?*, con la que se pretendió suscitar la reflexión sobre la industria textil, sus impactos y los actuales modelos de consumo. Las dos actividades descritas hasta el momento fueron realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, teniendo una gran aceptación y llegando a recibir propuestas para extrapolar las actividades a otros espacios.

Siguiendo el Plan de Trabajo y como actividad principal, A Eira do Ceesg organizó la *I Xornada de Desenvolvemento Comunitario e Educación Ambiental, Desenvolvemento sociocomunitario no rural galego: Lecturas desde a Educación Social*, celebrada con gran esfuerzo e ilusión en el municipio de Vedra (A Coruña) el 19 y 20 de septiembre de ese mismo año. Se escogió esta localización por su relevancia ambiental y comunitaria, en la que destaca su riqueza paisajística y sociocultural, considerando los dos ejes centrales del trabajo desarrollado por el grupo. En las jornadas se dedicó un espacio a la presentación de experiencias que, dentro del contexto rural gallego, integraban esta doble perspectiva, como

Mulleres do Liño da Insua o Centros de Desarrollo Rural como el de Os Ancares. Dichas presentaciones se realizaron a través de exposiciones y de una mesa redonda en la que participaron experiencias con nexos comunes. Además, se programaron actividades culturales y de ocio colectivo en el entorno vedrense, que permitieron reconocer y potenciar su valor, como la visita guiada al Pazo de Santa Cruz de Ribadulla y la práctica de diferentes deportes junto a las orillas del río Ulla. Todo esto fue posible gracias a la colaboración de diferentes entidades asociativas del municipio. Tanto la participación como la evaluación por parte de los colectivos y personas participantes fueron muy positivas, valorándose especialmente los interesantes debates y la apertura de perspectivas en torno al desarrollo comunitario y sustentable de los contextos rurales que durante este evento tuvieron lugar.

El 2015 finalizó con la participación en el ciclo de cinefórum organizado junto con los demás grupos de trabajo del CEESG, corriendo a cargo de A Eira la proyección del documental *En toda as mans*, de TresPés Productores, que tuvo lugar en el Centro Sociocultural de Fontiñas, en Santiago de Compostela. Mediante este audiovisual se presentó el modelo de gestión de los montes mancomunados de Galicia y el norte de Portugal a través de la experiencia de las propias comuneras y comuneros, así como sus reflexiones sobre el uso sostenible del entorno y las principales dificultades encontradas. Fue, en definitiva, un período de grandes esfuerzos, que acabó con muy buenas sensaciones y ganas de continuar, teniendo sin embargo que rebajar las exigencias de los objetivos de cara al siguiente año para poder mantener el ritmo de trabajo, priorizando así el autocuidado del grupo.

En 2016 se incorporaron nuevas integrantes, iniciando un proceso de revisión de la definición de los conceptos clave que guían el trabajo del grupo, así como de las relaciones que se establecían entre ambos. Así, la concepción de EA, concretamente, comenzó a transitar hacia una perspectiva sociocrítica más cercana al ecologismo. Esto marcó la línea de actuación seguida a partir de ese momento, mucho más enfocada a este ámbito.

Como actividad principal, se organizó una jornada sobre el consumo responsable de productos textiles en una zona comercial de Santiago de Compostela, bajo el nombre *A Educación muda(nos): Ruta polas 3Rs*. Se trataba de una actividad de denuncia y sensibilización basada en la recuperación de las clásicas premisas del ecologismo conocidas como las 3Rs: Reducir, Reutilizar y Reciclar. Esta actividad tenía como objetivo principal transmitir a la sociedad la importancia de la ES como mecanismo de cambio en los modelos

de consumo, hacia formas más responsables y sustentables. Consistió en un recorrido por tres bases. En la base de la reducción se trabajó en la reflexión sobre la industria textil tal y como la conocemos en la actualidad, valorando las consecuencias socioambientales que provoca la producción y el desecho de distintos tejidos, para tratar de despertar de este modo actitudes más conscientes y críticas con relación a este tipo de consumo. Para trabajar la reutilización, se dinamizó un espacio donde depositar ropa en buen estado y coger lo que se necesitase de manera gratuita, visibilizando así formas de intercambio sin mediación monetaria, además de transmitir la importancia de valorar lo que realmente se necesita, para poder romper así con las inercias del consumismo. En la base del reciclaje, las participantes podían confeccionar nuevas piezas a partir de ropa usada, retales y otros materiales, promoviendo de este modo la creatividad y el aprovechamiento de recursos como alternativa a la generación de un consumo innecesario.

Este año culminó con la asistencia de miembros del grupo a eventos afines, como la 5ª y 6ª edición del *Encontro O Rural Quere Xente*, algunas de las actividades organizadas por la Sociedade Galega de Educación Ambiental -entidad con la cual se establecieron estrechas dinámicas de colaboración- o la *I Xornada de Anpas Galegas no Rural*, así como con la participación en representación del CEESG en la presentación de una guía de asociaciones vecinales, culturales y juveniles en las *XII Xornadas Interxeneracionais* en Xermade (Lugo). Además, A Eira se encargó, dentro de la programación del *Foro Ler o Mundo Hoxe*, organizado por el grupo de investigación SEPA-interea, de ofrecer una visita guiada por las huertas urbanas de Santiago de Compostela, presentadas como un espacio propicio para el desarrollo de la EA, siempre que se cuente con un equipo socioeducativo adecuado y comprometido (Bisquert, 2017). Todas estas experiencias aportaron nuevas visiones al grupo, descubriendo propuestas con temáticas relacionadas con los ámbitos de interés de las que aprender y nuevos colectivos con los que establecer contacto y, en algunos casos, fructuosas dinámicas de colaboración.

El 2017 supuso un período de muchas trabas, ya que, por distintas casuísticas, el grupo perdió casi la mitad de sus componentes, con lo que la capacidad operativa del mismo se vio mermada. Como respuesta a esto, se apostó por fortalecer las dinámicas de autocuidado del grupo y por reducir las actividades de cara al exterior, aunque el ritmo de trabajo interno se mantuvo. Así, la actividad principal de este año, en continuidad con las jornadas sobre consumos desarrolladas en años anteriores, fue *A Educación Alimenta(nos): Alternativas de*

consumo, en la que abordaron modelos de consumo alimentario, y que tuvo lugar en la plaza de Mazarelos, delante de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Santiago de Compostela, en pleno casco histórico de la ciudad. La actividad se desarrolló a través de una mesa redonda de experiencias locales que trabajan en torno a modelos sustentables de consumo, como el *Proxecto Integral de Compostela*, *Convivir Parapapar*, el *Encontro Agroecolóxico de Consumo Responsable Entre Lusco e Fusco*, el proyecto *Nevera Solidaria* o la asociación de productoras/es de proximidad *Lentura*. Se debatió acerca de temas como el despilfarro de alimentos, las dificultades recurrentes para llegar a un mayor número de consumidores para los proveedores de alimentos sustentables y el gran problema socioambiental de la industria alimentaria, de los que salieron interesantes reflexiones, además de compartir experiencias concretas de los colectivos participantes. Al terminar, todas las entidades aportaron una pequeña muestra de sus productos que se compartió entre las asistentes.

Como en otras ocasiones, se trató de participar en eventos relacionados con los ámbitos de referencia, acudiendo en representación del CEESG al *X Encontro de Debate sobre o Medio Rural Galego*, organizado por *Nova Escola Galega* en Narón (A Coruña), en el cual se cosecharon nuevamente ideas y experiencias que incorporar al trabajo del grupo.

Ya en 2018, el grupo vuelve a retomar fuerzas y se envuelve en un proyecto ambicioso junto con otros colectivos y personas vinculadas en mayor o menor medida a la EA: la realización de un censo y una cartografía de iniciativas sociales relacionadas con la sustentabilidad social y ambiental, distribuidas por el territorio gallego. Para esto, se enviaron solicitudes a todas las iniciativas identificadas a partir de distintas bases de datos existentes, recibiendo una respuesta muy positiva: más de 60 iniciativas que respondieron al instrumento empleado para la recogida de datos. A partir de la información compilada y de esta colaboración colectiva, se crea Rizomas, una cartografía digital donde se recoge toda la información registrada, presentada a través de un espacio web que aún está en proceso de desarrollo y que se pretende presentar públicamente a lo largo de 2019. Continuando la línea de colaboración con el grupo SEPA-interea de años anteriores, *A Eira* participó de nuevo en distintos eventos de formación y divulgación académica relacionada con la EA, como el *IV Seminario Internacional Resclima* y *2º Encontro da Rede Internacional de Pesquisadores em Educação Ambiental e Justiça Climática*, celebrado en Santiago de Compostela, en el que se colaboró activamente en su desarrollo logístico.

Tras este aún breve, pero intenso y estimulante recorrido, las perspectivas colectivas iniciales del grupo de trabajo respecto a sus dos ámbitos de interés, la EA y el DC, y por tanto también sus definiciones, han ido transitando hacia las que se manejan actualmente. En el caso de la EA, la entendemos ahora como un proceso educativo de reflexión, acción y cambio con personas, grupos y comunidades, orientado a repensar y reconstruir colectivamente la relación de las sociedades humanas entre sí en relación con el medio natural que habitan y del que dependen, desde un posicionamiento ético y una responsabilidad compartida por la necesaria transformación social. Éste se desarrolla a través de diversas estrategias participativas que promueven el pensamiento crítico, la toma de conciencia sobre las problemáticas y retos ambientales actuales, y la implicación activa de toda la sociedad para llegar a una mayor equidad y sustentabilidad social y ambiental. En cuanto al DC, por su parte, lo concebimos como un proceso educativo que toma como escenario la comunidad local, y como protagonistas a las personas y agentes sociales del territorio. En este proceso es necesaria la articulación de los diferentes ámbitos que estructuran la comunidad (educativo, económico, cultural, etc.) y la creación de canales comunicativos entre ellos, siendo fundamental la participación activa, reflexiva y comprometida de la población de cara a la satisfacción de necesidades. Su fin último es favorecer el bienestar social y mejorar la calidad de vida de las personas de la comunidad, aprovechando los recursos sociocomunitarios de manera equilibrada y armónica con el entorno.

Cabe destacar en este sentido la encomienda del CEESG a los grupos de trabajo para la definición de las funciones de las educadoras y educadores sociales por ámbitos de actuación, a la que *A Eira* respondió contribuyendo con la del DC y la EA. En base a nuestra experiencia y reflexiones como grupo de trabajo, definimos una serie de funciones diferenciadas para cada uno de estos dos ámbitos, entre las que podemos destacar, en el caso del DC, las siguientes:

- *“Promoción de espacios de encuentro de la ciudadanía, que favorezcan la participación activa de la comunidad”*
- *“Diseño de proyectos con dinámicas creativas, de concienciación y de participación democrática en busca de cambios sociales que favorezcan una mejor calidad de vida en la ciudadanía”*
- *“Creación de redes de comunicación, diálogo, promoción, consenso y dinamización de los agentes sociales que integran la comunidad”*
- *“Apoyo y acompañamiento en la propuesta, diseño, implementación y evaluación de iniciativas comunitarias colectivas e individuales”* (CEESG, 2017:6)

Y con respecto a la EA:

- *“Mediación, animación y dinamización sociocomunitaria para el análisis de la crisis socioecológica, sus implicaciones locales y globales y la construcción colectiva de respuestas social y ambientalmente sustentables”*
- *“Transmisión de una ética ecologista para promover la configuración de una cultura de la sustentabilidad, transversal a todas las dimensiones de la sociedad contemporánea”*
- *“Dinamización de procesos participativos que fomenten en las personas y grupos actitudes cooperativas, críticas y constructivas orientadas a una ecociudadanía o ciudadanía ecológica”*
- *“Promoción de la acción, la movilización de saberes, la adquisición de compromisos comunes y asunción de posturas éticas ante la crisis socioambiental y sus implicaciones”* (CEESG, 2017:8)

95

Y es en estas líneas en las que *A Eira do Ceesg* ha centrado sus esfuerzos hasta el momento, en las que sigue perseverando en su actual desempeño y en las que orienta sus expectativas de desarrollo de su actividad en el futuro.

Conclusiones

Tras esta exposición de la evolución del grupo de trabajo que aquí presentamos y de su deriva en el cambio de perspectivas y definiciones manejadas con respecto a los ámbitos que centran su interés y guían su desempeño, podemos concluir de un modo general que, tras sus primeros cinco años de andadura, *A Eira do Ceesg* ha conseguido consolidarse como uno de los siete grupos de trabajo temáticos que a día de hoy forman parte de la estructura organizativa del CEESG y que concretan una de las formas más comprometidas e interesantes de participación colegial. Ciertamente es que, a lo largo de este período, el grupo ha experimentado significativas fluctuaciones, tanto en el número de componentes -de una media de ocho miembros simultáneos por año, pero con una gran inestabilidad en su composición hasta 2017, se ha pasado a la estabilización del grupo, configurado desde entonces por las cuatro colegiadas que suscriben este documento-, como en la actividad desarrollada, en lo que a intensidad se refiere, pero también en lo concerniente a la orientación de las dinámicas emprendidas.

Si bien el quehacer del grupo se ha ido encauzando cada vez más prioritariamente hacia la reivindicación y la promoción de la EA como ámbito de relevancia para la ES, así como en la creación y consolidación de líneas de colaboración con entidades y colectivos afines a este campo, se ha procurado expresamente seguir manteniendo el enfoque del DC en todo

momento, quizás de una manera más integrada que explícita, puesto que es a través de esta metodología que se han ido orientando las líneas de trabajo aquí descritas.

En este sentido, el pilar fundamental del cometido que se está desarrollando en la actualidad se basa precisamente en las mentadas colaboraciones y en la participación en proyectos comunes con otros colectivos y entidades, más que en tratar de ofrecer un programa de actividades propias, pues entendemos que ésta es una estrategia que permite rentabilizar mejor recursos y esfuerzos, al tiempo que contribuye a generar interesantes sinergias y a construir comunidad entre todas aquellas personas y grupos dedicados a la promoción de la sustentabilidad social y ambiental en nuestro territorio.

Así pues, entre las expectativas de futuro que albergamos como grupo, aspiramos a seguir fortaleciendo dichas relaciones, a seguir aprendiendo y acumulando experiencia en los ámbitos de referencia para poder contribuir así en la medida de nuestras posibilidades a su difusión y defensa entre el colectivo colegial y profesional en general, sin dejar de lado en caso alguno nuestro compromiso con el CEESG a la hora de atender y colaborar en todas aquellas tareas que nos puedan competer y con las que podamos contribuir a la construcción colectiva de nuestra profesión. Cabe indicar en este sentido que este grupo está abierto en todo momento a nuevas incorporaciones de educadoras y educadores sociales que compartan nuestra inquietud por situar a la EA y el DC como ámbitos de reconocida relevancia y competencia para la ES. Así mismo, esperamos poder establecer contacto y líneas de colaboración con otros grupos similares que, también desde sus respectivos colegios profesionales en otros territorios del Estado, desarrollen o tengan intención de acometer un desempeño similar al que desde *A Eira do Ceesg* tratamos de asumir.

No podríamos dar por concluida esta colaboración sin antes agradecer a las veinte compañeras y compañeros que han formado parte del grupo en algún momento de su trayectoria, puesto que es gracias a las aportaciones de todas y cada una/o de ellas/os que *A Eira do Ceesg* ha conseguido consolidarse y convertirse en una herramienta colegial que entendemos útil y necesaria.

En cualquier caso, seguiremos trabajando para el afianzamiento de la integración efectiva entre los campos de la EA y la ES. Entre otras cosas, porque entendemos, al igual que Herrero, Cembranos y Pascual, que *“tenemos la responsabilidad de intentarlo, cambiar el*

rumbo suicida de la historia y reinventar un mundo social y ecológicamente sostenible” (2011:333).

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- Beck, U. (2015). *La metamorfosis del mundo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bisquert, K.M. (2017). “A Rede de Hortas Municipais de Santiago de Compostela (Galiza) e as súas implicacións para a Educación Ambiental”. En *AmbientalMente Sustentable*, Vol. 1, Núm. 23-24, Págs. 141-163. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Caride, J.A. (2003). “Las identidades de la Educación Social”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, págs. 48-51. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Caride, J.A. y Meira, P.Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J.A. y Meira, P.Á. (2007). “Educación Social: Educación Ambiental y Educación Social, a necesaria converxencia transdisciplinaria”. En Ministério do Meio Ambiente, *Econtros e Caminhos: Formação de Educadoras/es Ambientais e Coletivos Educadores* (Vol. 2), págs. 144-156. Brasília: Ministério de Meio Ambiente.
- Caride, J.A. (2018). “Educar mirando al futuro: realidades y desafíos pedagógico-sociales en tiempos de crisis”. En Silva, A., Ribeiro, N. y Rocha, S. (Orgs.), *Sociedade e Educação Transformadora: Novas Práticas na Escola*, págs 29-44. Porto Alegre: CirKula.
- CEESG (2017). *Funcións das educadoras e educadores sociais por ámbitos de actuación* [en línea] <<https://ceesg.org/files/documentos/docs/material-divulgativo-01-02-2018-funcionseconportada.pdf>>. [8 de enero de 2019]
- Dobson, A. (2010). *Ciudadanía y medio ambiente*. Barcelona: Proteus.
- Fernández-Durán, R. (1993). *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*. Madrid: Fundamentos.
- Heras, P. (1997). “Pedagogía Ambiental y Educación Social”. En Petrus, A. (Coord.), *Pedagogía Social*, págs. 268-291. Barcelona: Ariel.
- Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (2012). *Cambiar de gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Madrid: Libros en Acción.
- Iglesias, L. y Meira, P. Á. (2007). “De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa”. En *Educación Social*, núm. 35, págs. 13-27. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.



- López, R. (2013). “A Eira do Ceesg. Grupo de Traballo de Desenvolvemento Comunitario e Educación Ambiental”. En *Galeduso*, núm. 10, págs. 72-73. Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras y Educadores Sociais de Galicia.
- Martínez Alier, J. (2005). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.
- Meira, P. Á. (2012). “Convergències entre l’educació ambiental i l’educació social”. En *Quaderns d’Educació Social*, núm. 14, págs. 108-113. Barcelona: Col·legi d’Educadores i Educadors Socials de Catalunya.
- Ministerio de Medio Ambiente, MMA (1999). *Libro Branco de la Educación Ambiental en España* [en línea] <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf>. [9 de enero 2019]
- Novo, M. (1998). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Petrus, A. (1997). “Concepto de Educación Social”. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social*, págs. 9-39. Barcelona: Ariel.
- Prats, F., Herrero, Y. y Torrego, A. (2016). *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Madrid: Libros en Acción.
- Sauvé, L. (2014). “Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico”. En *Revista científica*, núm. 18, págs. 12-23. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vargas, G., Barba, M. y Díaz, A. (2015). “Cultura da sostibilidade e cooperación ao desenvolvemento en centros educativos de Galicia e República Dominicana”. En *AmbientalMente Sustentable*, Vol. 2, Núm. 20, págs. 715-731.

Para contactar:

Kylyan Marc Bisquert i Pérez, Nereida Rivero Cruz, María del Valle Marcos García-Conde, Enma Alcaide Ucha: eira@ceesg.org



Antropoceno: tiempo para la ética ecosocial y la educación ecociudadana

Anthropocene: time for eco-social ethics and eco-citizen education

José Manuel Gutiérrez Bastida, Ingurugela, Centro de Educación e Investigación Didáctico Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco

99

RESUMEN

La crisis civilizatoria que afecta al planeta, que incluso ha propiciado un cambio de era geológica al Antropoceno, nos dirige hacia el colapso. Las razones profundas de dicha problemática están enraizadas en una visión antropocéntrica del mundo.

Este trabajo caracteriza el antropocentrismo como causa de la crisis y apunta a una nueva ética ecosocial considerada clave para transitar en dirección a un porvenir ecológicamente equilibrado y socialmente justo. Una ética apoyada en los principios de codependencia e interdependencia de la existencia del ser humano que guíe la superación de los problemas ecosociales del siglo XXI y el tránsito hacia otro futuro posible.

Esta transformación ecosocial será construida por personas educadas ecosocialmente, formadas en una ecociudadanía que permita, saliendo de su círculo de comodidad, poner las bases socio-políticas de una nueva sociedad más justa y bien relacionada con la naturaleza. Seres humanos satisfechos en este proceso de construcción.

PALABRAS CLAVE: Antropocentrismo, ética ecosocial, educación ecosocial, ecociudadanía.

SUMMARY

The crisis of the civilization, which affects the planet has even promoted the change of the name of the geological era to Anthropocene. This crisis is leading us towards collapse. The profound reasons for this problem are rooted in an anthropocentric view of the world.

This paper characterizes anthropocentrism as the cause of the crisis and points to a new eco-social ethic that is considered key to turn towards an ecologically balanced and socially fair future.

It is an ethic based on the principles of eco-dependence and interdependence of human existence, that guides the overcome the eco-social problems of the 21st century and the transition to another possible future.

This ecosocial transformation will be built by eco-socially educated people, people skilled in an eco-citizenship that allows them, leaving their circle of comfort, to lay the socio-political foundations of a new fairer society well connected with nature Satisfied human beings in this process of construction.

KEY WORDS: Anthropocentrism, eco-social ethics, eco-social education, eco-citizenship.

Fecha de recepción: 11/01/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2019



Cualquier sistema que montéis sin nosotros / será derribado. / Ya os avisamos antes / y nada de lo que construisteis ha perdurado.

Cualquier sistema, de Leonard Cohen

1.- INTRODUCCIÓN

El año de la reunión más famosa sobre medio ambiente, la Cumbre de la Tierra de Rio de Janeiro, 1992, fue también testigo de la *Advertencia de los Científicos del Mundo a la Humanidad*. Más de 1.700 miembros independientes del estamento científico, entre los que destacaban un centenar de Premios Nobel en Ciencias, redactaron un documento donde reclamaban la necesidad de poner freno a la destrucción ecológica y avisaban que “*sería necesario un gran cambio en nuestra forma de cuidar la Tierra y la vida sobre ella, si quería evitarse una enorme miseria humana...*” (UCS, 1992:21). Incluso apuntaban:

Se requiere una nueva ética, una nueva actitud hacia el cumplimiento de nuestra responsabilidad de cuidarnos a nosotros mismos y a la Tierra. (...) Esta ética debe motivar un gran movimiento, convencer a los líderes reacios, a los gobiernos reacios y a las personas reacias a efectuar los cambios necesarios. (UCS, 1992:1)

En marzo de 2009, en Ginebra, Ban Ki-Moon, secretario general de Naciones Unidas en aquel tiempo, ante 1.500 especialistas del cambio climático, señaló: “*Tenemos el pie atorado en el acelerador y vamos hacia el abismo*” (La aceleración del cambio climático, 2009). La expresión tiene implicaciones multidimensionales. Por una parte, la imagen de un pie en un acelerador nos lleva al ejercicio de conducción de un coche, uno de los emblemas más sólidos de la actual sociedad de consumo. Por otra, nos hace conscientes de que estamos inmersos en una vorágine de la que no podemos salir, en la que estamos atorados, en la que giramos sin tener opción a escapar del torbellino consumista. Y, finalmente, nos coloca al borde del abismo, ante una situación que nos acerca irremediabilmente al colapso.

En diciembre de 2017, en el 25º aniversario de la *Advertencia* de 1992, 15.364 científicas y científicos de 184 países evaluaron la respuesta humana a dicho documento, concluyendo que:

“Desde 1992, con la excepción de que se ha estabilizado la capa de ozono, la humanidad no solo ha fracasado en abordar los principales desafíos ambientales enunciados sino que, de forma alarmante, en la mayoría de ellos estamos mucho peor que entonces” (Ripple et al., 2017:1.026).

Para este colectivo experto,

“la humanidad debe poner en práctica una forma de vida más sostenible ambientalmente que la actual (...) Pronto será demasiado tarde para cambiar el rumbo de la actual trayectoria que nos lleva al fracaso: nos estamos quedando sin tiempo” (Ripple et al., 2017:1.028).

Estos testimonios revelan que el modo de vida noroccidental presente nos absorbe de forma compulsiva y nos dirige al colapso de la civilización actual. Un modelo civilizatorio sostenido por una manera de entender nuestra relación con la biosfera, con otros seres vivos e, incluso, con otros seres humanos: el antropocentrismo.

El protagonismo de esta perspectiva en la crisis global incluso ha dado nombre a una nueva era geológica: el Antropoceno (Crutzen y Stoermer, 2000). Un período caracterizado por ser el primero en que las evidencias, residuos y consecuencias de la actividad humana dejan huella en los estratos geológicos (Fernández Durán, 2011). El aumento de CO₂ atmosférico, las alteraciones en los porcentajes de isótopos radioactivos del carbono, los residuos de explosiones nucleares, etc. junto con los cambios en los usos del suelo, los residuos de la actividad industrial pesada, la acumulación de microplásticos, etc. caracterizan los nuevos sedimentos.

2.- ANTROPOCENTRISMO

El Antropocentrismo es la nueva cosmovisión de la Edad Moderna. Opuesta al teocentrismo medieval precedente, reclama la superioridad absoluta de la especie *Homo sapiens* y su dominio sobre la naturaleza. Esto es, rechaza el carácter moral de las relaciones entre los humanos y el resto de los seres vivos (Marcos, 2001).

El antropocentrismo asigna valor a los elementos de la biosfera, pero lo reduce a su capacidad de respuesta a las necesidades humanas, es decir, a su valor monetario. Tan es así, que esta perspectiva adoptó desde sus primeros momentos un modelo económico que le avalase, el capitalismo. Un sistema asentado en la propiedad privada de los medios de producción, en la representación del capital como generador de riqueza y en la participación social en la riqueza a través del mercado. Para obtener beneficios económicos, se aprovechan los bienes comunes —recursos naturales, según este enfoque—. Y cuando esa actividad genera problemas

ecológicos, léase desertificación, sobreexplotación minera o maderera, pérdida de biodiversidad, sobrepesca, degradación del suelo, contaminación, cambio climático... el capitalismo confía en las soluciones tecnológicas, presentes o futuras.

Sin embargo, más allá de la base económica, la naciente burguesía de la Modernidad requería otro fundamento de poder, de carácter más social, que justificase y legitimase su nueva manera de actuar. Se asienta así un pacto social renovado: el heteropatriarcado moderno. Una declaración e institucionalización de la autoridad masculina sobre el género femenino y los sucesores dentro de la familia y, por extensión, sobre todas las mujeres en la propia sociedad. Un predominio absoluto del hombre en la esfera pública, instituciones y gobierno.

Las consecuencias de esta convención se traducen en la absorción de la fuerza productiva y de la capacidad reproductora de la mujer, así como la opresión y la violencia de género, individual y colectiva.

El capitalismo y el heteropatriarcado moderno forman acciones sinérgicas desde sus inicios; en este sentido, Lener (1990) considera el establecimiento de la propiedad privada, del estado y del patriarcado como transformaciones económicas y simbólicas concurrentes que se refuerzan mutuamente. Esos preceptos conforman una nueva ideología política, el liberalismo. Pensamiento al que, en el siglo XVII, da cuerpo el filósofo inglés Locke fundamentando “los tres derechos naturales”: vida, libertad y propiedad privada.

En la segunda década del siglo XXI, los análisis más recientes caracterizan el antropocentrismo por:

- Ubicar al hombre, blanco, noroccidental, heterosexual y adulto en el centro del mundo.
- Invisibilizar tanto a la naturaleza como a la mujer en su economía de mercado.
- Favorecer una visión compartimentada y atomizada de la realidad y de la vida.
- Observar el planeta como una fuente inagotable de recursos a su disposición.
- Despreciar los límites físicos y biológicos de la Tierra.
- Identificar progreso con crecimiento económico y acumulación de bienes.
- Sobrevalorar el modo de vida urbano respecto al rural.
- Pensar en presente (si se puede hacer, se hace) y no a medio o largo plazo (previsión de consecuencias).
- Primar el uso de la fuerza (violencia, guerras, invasiones...) sobre el diálogo y la asertividad (responsabilidad, acuerdos, compromisos humanitarios...) a la hora de resolver conflictos.

En 2011, la mitad de los bosques originales del planeta había desaparecido, más de 4.000 especies estaban en peligro de extinción, las plantaciones de palma para obtener aceite habían reducido a 7.000 los ejemplares de orangutanes y a 50 los rinocerontes de Java, el nivel de los océanos había subido 3 mm desde 1993, los casquetes polares tenían bastante menos superficie que cuando comenzaron sus estudios en 1979, etc. (Nathan, 2013). Por su parte, el Banco Mundial (2015) afirma que 1.000 millones de personas (una de cada siete) subsisten con menos de 1,25 dólares al día, 2.500 millones de personas (una de cada tres) no tiene acceso a cuentas bancarias, 1.400 millones de personas no tienen posibilidad de conexión eléctrica. Según el Programa Mundial de Alimentos (PMA, 2017), cerca de 795 millones de personas (una de cada diez) no tienen suficientes alimentos para una vida saludable y activa; la gran mayoría vive en países en desarrollo, donde el 13 % de la población muestra desnutrición y una de cada seis criaturas –unas 100 millones– tiene un peso inferior al normal. Además, se suman dos datos sangrantes (PMA, 2017): a) si las mujeres agricultoras tuvieran el mismo acceso a los recursos que los hombres, el hambre en el mundo podría reducirse hasta en 150 millones, b) el 0,7 % de la población mundial (34 millones de personas) acumula el 45,2 % de la riqueza mundial. Todo esto cuando, Crédit Suisse (2015) manifiesta que el 71 % (3 386 millones de personas) solo “gozan” del 3 % de la riqueza mundial.

El papa Francisco (2015:108) nos recuerda en su encíclica *Laudato Si*: “*Todo está íntimamente relacionado (...) no hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental*”. Una crisis que convive en un contexto de “doctrina del shock”, el conjunto de procesos que durante las cuatro últimas décadas los grandes poderes económicos y agentes afines han alimentado y “*explotado sistemáticamente para imponer políticas que enriquecen a una reducida élite: suprimiendo regulaciones, recortando el gasto social y forzando a privatizaciones a gran escala del sector público*” (Klein, 2015:21).

La original crisis ecológica ha devenido en la crisis de la civilización, en un desequilibrio de los principios que fundamentan una manera de actuar y de entender nuestro “ser en el mundo” y nuestra relación con los demás seres, humanos y no humanos. En definitiva, el colapso es civilizatorio, la crisis es civilizatoria, una emergencia planetaria que nos aboca a un colapso ecológico y social inminente. Un desplome ecosocial que no resultará de la noche a la mañana. Nadie en el surtidor nos dirá: «No hay gasolina, ha llegado el colapso». En el

Antropoceno, observamos el decrecimiento progresivo de elementos y materiales de uso cotidiano y de energía fósil. El cambio llegará queramos o no.

3.- ÉTICA ECOSOCIAL

La crisis civilizatoria es una situación de emergencia planetaria (Bybee, 1991), congruentemente, es urgente actuar. Pero, ¿en qué sentido? Las tradicionales éticas antropocéntricas (utilitarismo, ética de la Tierra, el principio de responsabilidad o las éticas humanísticas católicas) perpetúan el antropocentrismo, causa profunda de la crisis. Por su parte, las éticas ambientalistas (biocentrismo, ecocentrismo o ética planetaria) ponen el foco en el valor moral de los seres vivos sin atender al origen de la crisis, ni cuestionar el modelo socio-económico (Gutiérrez Bastida, 2018).

Los efectos de la problemática ecosocial y la situación de urgencia exigen atender a la raíz de la crisis y, por tanto a:

- Recuperar los valores humanistas no antropocéntricos. Además, exige abandonar los pseudo-valores antropocéntricos: individualismo, acaparamiento de bienes, supremacía racial, androcentrismo, violencia, etc.
- Transformar el modelo de sociedad en uno en el que la vida perdure y los seres humanos coexistan de manera justa y solidaria.
- Reemplazar el paradigma económico hegemónico y abandonar el patriarcado.
- Crear nuevos valores (participación, empoderamiento, interconexión...) y recuperar valores perdidos (austeridad, solidaridad, trabajo en común...).

Muchas referencias importantes trabajan en este sentido. Para Morin, en una sociedad, más complejidad conlleva mayor diversidad, mayor autonomía, mayor libertad y mayor riesgo de dispersión, de tal manera que la solidaridad, la amistad y el amor se convierten en los cimientos vitales de la complejidad humana. Según este filósofo, la “conciencia cívica terrenal” obliga a pensar en la humanidad como un destino planetario, una conciencia común a todas las personas, desprendida y solidaria que nos interconecta y que es parte indisociable de la biosfera (Morin, 2006). Otras referencias como puedan ser Williams (1977, 2010), Commoner (1971), Joan Kelly (1977), Deléage (1993), Gorz (2008, 2012), Bahro (1984), Maria Mies y Vandana Shiva (1997) hacen sus aportes desde la ecología social y la ecología política. Y también referencias más cercanas como Sacristán (1987, 2004), Martínez Alier

(2002), Naredo (2006), Fernández Buey (2004), Riechmann (2012, 2018), Amaia Pérez Orozco (2015) o Yayo Herrero (2017).

3.1 ECODEPENDENCIA E INTERDEPENDENCIA

La construcción de la ética ecosocial se apoya sobre dos pilares o principios, aportados por el ecofeminismo, tan evidentes como insoslayables: el ser humano es interdependiente y ecodependiente.

La idea del humano como ser fundamentalmente ecodependiente, nos recuerda que es vida, que es naturaleza, reafirma el valor del contexto natural para su desarrollo vital (alimento y agua, energía, aire, minerales, cobijo y abrigo, disfrute...) y evoca la noción de una comunidad de intereses entre seres vivos dirigida al mantenimiento de la vida. Este principio nos advierte que nuestra presencia en el planeta es de impacto cero, ya que necesitamos cubrir unos requisitos mínimos para vivir. Pero, a su vez, reconoce la vida como valor inherente en la biosfera y la necesidad de articular y ajustar nuestra ecodependencia y nuestra actividad dentro de las leyes de la biosfera y de la sostenibilidad de la trama de la vida.

Por otra parte, el *Homo sapiens* es absolutamente interdependiente, precisa de los cuidados de otros seres humanos y de su comunidad para sobrevivir, especialmente en la infancia, en la enfermedad o en la senectud. Este concepto expresa las múltiples interacciones que se dan dentro de una familia, de una comunidad o entre comunidades, para poder vivir y desarrollarse. Además, nos acerca a la idea de comunidad de intereses entre humanos orientada al mantenimiento de la especie.

Los principios de interdependencia y ecodependencia son las bases donde cimentar una ética ecosocial. A su vez, orientan la acción humana hacia las urgencias sociales y ecológicas de acuerdo con valores y juicios en torno al uso y disfrute de bienes comunes tanto no renovables (combustibles fósiles, energía atómica, minerales...) como renovables (aire, agua, pensamiento...).

3.2 CARACTERIZACIÓN DE LA ÉTICA ECOSOCIAL

La ética ecosocial constituye un proyecto global, de autorrealización personal y de construcción social, de integración en el universo, que transforma nuestra relación con la biosfera, con los otros seres vivos y con los de nuestra misma especie.

La ética ecosocial es radical (en su sentido etimológico), guía hacia el origen de los problemas ecosociales y de la crisis global y propone alternativas que afectan a las causas. El tiempo de las soluciones parciales pasó. Hace tiempo que ya era hora de abordar las raíces del problema y de construir un nuevo paradigma ecosocial, una ecociudadanía, una nueva civilización. Para ello, la ética ecosocial se construye sobre las siguientes características propuestas a debate:

- a. La ética ecosocial reconoce el valor intrínseco de todo ser vivo y sitúa la trama de la vida como máximo valor y centro de toda reflexión y acción. Para Morin (1996), esta interconexión es el principio holístico por el que las partes están unidas en un todo y el todo está en las partes. Ello exige tener en cuenta la sostenibilidad de la vida, de la trama de la vida, en las deliberaciones y toma de decisiones. Los principios de interdependencia y ecodependencia implican no solo cuidar del bienestar humano, sino también del resto de seres que, a su vez, necesitan agua sin envenenar, suelos no contaminados, aire sin polución, clima adecuado o alimentos de calidad. Este principio profundamente ecológico y social es el punto de partida de la nueva ética que entiende y atiende a nuestra reciprocidad con la naturaleza y con otros seres humanos. *“El hombre no tejió la trama de la vida: él es simplemente uno de sus hilos”*, decía el jefe Seattle (1885).
- b. Reivindica que la satisfacción de las necesidades humanas, junto con el respeto a la trama de vida, tiene significado solamente en un contexto de justicia social, donde la distribución de bienes y servicios se haga de forma justa, equitativa y democrática. Es un imperativo humanista que concierne a todas las clases sociales y a las generaciones futuras. Humanista, pero no antropocentrista, ya que se basa en la interdependencia y ecodependencia. En este sentido, es una ética que se traduce en política. Muchos actos cotidianos (consumir, indignarnos, disfrutar del ocio...) son actos políticos en tanto en cuanto favorecemos un modelo de política económica y social (no es lo mismo tomar un café de una transnacional que uno de comercio justo). Incluso el “ecogesto” (la práctica del consumo responsable, de la movilidad sostenible, de la separación de residuos...) puede ser una expresión política. En la medida en que forme parte de un compromiso ecosocial y esté enmarcado en una acción colectiva ciudadana adquirirá mayor rango político.
- c. Es una ética de la sostenibilidad, que reconoce que vivimos en un planeta finito y que lo que hay que sostener es la vida. La idea de sostenibilidad, lejos de basarse en el pilar económico que propugna el modelo del desarrollo sostenible, se apuntala en la idea de

ajuste y autorregulación constante de la actividad humana en la biosfera, atendiendo a sus límites, para que la trama de la vida evolucione y se sostenga autónomamente. Es una ética que reclama modificar actitudes y comportamientos, individuales, pero sobre todo sociales, para que la actividad humana tenga en consideración las dinámicas ecológicas. Demanda un proceso de permanente cambio, aprendizaje y participación que, teniendo en cuenta los límites de la biosfera (capacidad de carga, renovación, sumideros de carbono...), busca el equilibrio ecosocial entre seres humanos y naturaleza.

- d. Finalmente, y dando cobertura a las anteriores, la ética ecosocial es una ética para la acción. Es un proceso dinámico y abierto, en construcción permanente, que plantea retos y abre ventanas al cambio. Es un progreso sostenido de toma de decisiones que permiten nuevas y mejores maneras de obrar, de determinaciones que se transforman en acciones. Por eso, la ética ecosocial es una ética fusionada a la acción, tomando la acción como una manera de ser, de saber, de vivir y de actuar. La unión de la ética y la acción es la alianza entre el saber y el deber (Morin, 2006), donde la evolución del conocimiento se convierte a la vez en causa y origen de la acción ecosocial transformadora.

107

Este proceso de construcción ética necesita personas que, contradicciones al margen, se comprometan y sean capaces de afirmarse en sus principios y convicciones. Sujetos que se unen, que comparten principios de igual a igual, que discuten puntos de vista, toman acuerdos, se forman, se movilizan, actúan y son guía y ejemplo para otras personas y grupos. Esta ética ya se vislumbra en importantes segmentos de la sociedad, en la población indignada y en la indígena, en la que teje redes ciudadanas y movimientos sociales y culturales.

4.- EDUCACIÓN ECOSOCIAL

La transición ecosocial es un proceso de complejas dimensiones. Exige cuestionar las señas de identidad de la cultura predominante y objetar los modelos sociales que llevan al colapso a la Humanidad. Demanda reconsiderar la mayoría de nuestros vínculos con la biosfera y sus elementos, resignificar nuestras formas de organización social para provocar transformaciones que van mucho más allá de las superficiales medidas de los reajustes económicos y políticos previstos por instituciones, clase política tradicional y mercado. Además, también representa realizar cambios individuales y ceder en nuestra comodidad, riqueza o lujo.



Disponerse para la transición ecosocial es renunciar a parte de ese confort que nos es cotidiano y agradecemos, pero cuyas consecuencias ponen en riesgo la vida en el planeta. Estamos enfrentados a una crisis civilizatoria sin igual y esta exige cambios radicales en muchas esferas y a muchos niveles. Por ello, se hace imprescindible formar a quienes van a participar en la construcción de estas nuevas sociedades. Una tarea educativa fundamental a la que deben contribuir personas, colectivos, proyectos políticos, movimientos sociales, sistemas y centros educativos, enseñantes, sindicatos y, por supuesto, quienes aprenden. Necesitamos deshacer y rehacer, desaprender y reaprender, deconstruir y reconstruir. Para este fin, sin duda, la educación necesita sufrir un cambio sustancial, regenerarse con y desde los cambios sociales, políticos y económicos.

Necesitamos recrear una educación ecosocial o ecociudadana que ayude a las personas a que, con su conocimiento y experiencia, contribuyan a cambiar la sociedad, a forjar un mundo mejor y a disfrutar el proceso. Es imprescindible una nueva educación ecociudadana en la que el fervor por la acumulación, el ansia de poder, los fanatismos religiosos y la resolución violenta de los conflictos se transformen en solidaridad, respeto al diferente, justicia y la paz.

La percepción de que el avance en ciencia y tecnología (antropocéntricas) genera progreso en el sistema económico está muy extendida. La educación también se aprecia como otra vía de garantizar este desarrollo. Así, la educación en ciencia y tecnología es activada por la rentabilidad de los valores y por la calidad y eficiencia del paradigma sociocultural industrial. La educación en ciencia y tecnología nos acerca al saber y a la comunicación del patrimonio cultural (conceptos, teorías, procesos, etc.), con lo que se cubre un aspecto fundamental de la educación.

Sin embargo, por sí sola, esta educación científica y tecnológica no es pertinente para otra función de la educación como pueda ser el autodesarrollo de la conciencia de la persona como ciudadana activa, participativa y creativa.

Hoy, la propia educación se ha convertido en un espinoso problema. Mercantilizada al servicio del pensamiento único del crecimiento económico y del consumismo, se enfoca al aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la incorporación a la vida laboral. La nueva educación que ha de alumbrar la necesaria transformación ecosocial superará este enfoque instrumental neoliberal, el sistema competencial impuesto por la OCDE, el BM o el FMI, un ideario cada vez más alejado de las propuestas de la Unesco en

los cuatro pilares de la educación del *La Educación encierra un tesoro* o *Informe Delors* (Delors *et al.*, 1996) o en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de Morin (1999).

El *Informe Delors* (Delors *et al.*, 1996) compendia la educación integral en cuatro aprendizajes básicos: aprender a aprender (a conocer y a obtener instrumentos para la comprensión del mundo), aprender a ser (a ser personas), aprender a hacer (a actuar e influir en el entorno) y aprender a convivir (a vivir juntos).

Por su parte, Morin (1999) apunta que los saberes necesarios para la educación del futuro son las cegueras del conocimiento (ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, etc.), el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

Aceptando ambos marcos de referencia, desde el punto de vista de la situación de emergencia planetaria que sufrimos la mayoría de los habitantes del planeta, desde la necesidad de cambiar esta realidad, y recogiendo el legado pedagógico de Paulo Freire (2001), la educación debe incorporar un aprendizaje más: aprender a pensar y a actuar para transformar la realidad. Esto es, debe fomentar un aprendizaje que encienda la indignación ante las expresiones de injusticia social y ecológica y que le oriente hacia la reflexión, la responsabilidad, el compromiso y la acción transformadora a favor de la justicia social y la sostenibilidad de la vida.

La inclusión de la ética ecosocial, como proceso de reflexión sobre la articulación de nuestra actividad en la biosfera, abre la puerta a la función educativa de autodesarrollo (emocional, competencial, físico...) y a la sensibilización ciudadana y la abstracción acerca de su papel activo, participativo y movilizador.

Una educación de corte ecosocial es un pilar en la cimentación de sociedades sustentables. “La educación ha de ser la piedra angular de la transición a una civilización postcapitalista” sentencia Díaz-Salazar (2016:22). El *Homo sapiens* no ha realizado todo el trayecto de su evolución con el fin de dedicar su tiempo al trabajo y al consumismo. Por el contrario, trata de desarrollar sus capacidades para vivir con plenitud consigo y con sus relaciones personales. Quizás se pueda buscar la felicidad y el bienestar acumulando bienes, no obstante, desde el

momento en que somos capaces de advertir lo profundo de la crisis ecosocial y de las consecuencias de nuestro modo de vida, es imposible ser plenamente feliz.

Bauman, en *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida* (2007), nos ayuda a repensar la vida en esta sociedad, en estos tiempos llenos de incertidumbres. Las paredes de los centros educativos se han visto traspasados por los deseos individuales y colectivos, de carácter inmediato e impreciso, que ha fraguado la comunidad. Así, la educación ha pasado a ser un producto efímero y ajustado al uso instantáneo, “una cosa que se consigue completa y terminada” (Bauman, 2007:24).

Desde siempre, la educación ha ofrecido muchas formas y ha demostrado ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, el cambio actual no es como los cambios de pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana las y los educadores debieron afrontar un desafío comparable, nunca antes estuvimos en una situación de similar complejidad (social, económica, tecnológica...) y extensión (planetaria). Debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. También hemos de aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo futuro (Bauman, 2007).

La educación ecociudadana de ámbito formal trata el modelo consumista con perspectiva ecosistémica; lucha contra la destrucción de la naturaleza y los conflictos bélicos; alimenta la cultura de la sostenibilidad; contesta la violación de los derechos humanos, la desigualdad y el empobrecimiento; analiza la discriminación por género, discapacidad, identidad, origen, edad, religión o cultura e impulsa el ideal de emancipación y de empoderamiento de la infancia; erradica la indiferencia y provocar la indignación; desnuda el capitalismo explotador, la precariedad laboral, las migraciones forzadas y las crisis de los cuidados, etc.

En una sociedad en transición, un currículo ecosocial ofrece cobijo a las invisibilidades del currículo oficial (mujeres, personas migrantes, causas de la crisis, consecuencias del modelo social, crisis ecológica, etc.). Organiza los contenidos en torno a la crisis global y los problemas ecosociales como los objetos de estudio a desarrollar con el alumnado. Metodológicamente, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las problemáticas ecosociales parte de los conocimientos y concepciones previas de los y las estudiantes, de sus representaciones sociales o del conocimiento cotidiano descubierto en sus aprendizajes. La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, la necesaria contextualización, la visión holística

y el enfoque sistémico, la cooperación y el trabajo colectivo, la orientación del aprendizaje a la acción, el principio de precaución, el azar y la incertidumbre, la participación, el protagonismo del alumnado y su pensamiento crítico son elementos básicos del desarrollo curricular. Un currículo para la ecociudadanía propone al alumnado una perspectiva compartida del mundo y del lugar del ser humano en él, una cosmovisión cuyos pilares son la justicia ecosocial y la sostenibilidad de la trama de la vida, el desarrollo de capacidades innovadoras con el fin de actuar e interactuar en el contexto social y, finalmente, acercarse a la indignación y el activismo social.

Por otra parte, atender a las necesidades e intereses de quien aprende obliga a enseñar a pensar acerca de su persona y sobre las demás. Con ello favorecemos su capacitación para relacionarse con otras personas y con su entorno social y ecológico, su empatía con los problemas ecosociales y situarse en el lugar de los otros. Consecuentemente, estamos preparando a quien aprende al objeto de pensar y actuar en el mundo y con el mundo, para transformarlo en uno mejor.

En definitiva, la nueva educación que necesita el ser humano, que necesita la vida del planeta, es una educación implicada en la transformación ecosocial que ayuda a revelar una renovada cosmovisión del universo y una ética ecosocial donde las personas desarrollan sus capacidades y aptitudes plenamente, viven armónicamente en y con la biosfera, cuidan los vínculos con las demás personas y seres vivos, todo lo cual da acceso al fin último de la educación: ser felices.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bahro, R. (1984). *From red to green: interviews with New Left Review*. Londres: Verso.

Banco Mundial (BM) (2015) El presidente del Banco Mundial presenta una estrategia para poner fin a la pobreza extrema y da la bienvenida a nuevos asociados en el desarrollo [en línea]. <<http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2015/04/07/world-bank-president-strategy-end-poverty-new-development-partners>> . [3 de febrero de 2017].

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.



- Bybee, R. (1991). Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond? *The American Biology Teacher*, 53(3), 146-153.
- Commoner, B. (1973). *El círculo que se cierra*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Credit Suisse (2015). *Research Institute Thought leadership from Credit Suisse. Research and the world's foremost experts Global Wealth. Report 2015*. Zurich (Suiza): Credit Suisse AG. <<https://publications.credit-suisse.com/tasks/render/file/?fileID=F2425415-DCA7-80B8-EAD989AF9341D47E>>. [17 de marzo de 2017].
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). «The 'Anthropocene'». *Global Change Newsletter*, 41: 17-18.
- Deléage, J.P. (1993). *Historia de la ecología, una ciencia del hombre y de la naturaleza*. Barcelona: Icaria.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- Fernández Buey, F. (2004). *Guía para una globalización alternativa: otro mundo es posible*. Barcelona: Ediciones B.
- Fernández Durán, R. (2011). *El Antropoceno: la expansión del capitalismo global choca con la biosfera*. Barcelona: Virus.
- Francisco, P. (2015). *Carta Encíclica "Laudato Si' del Santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común* [en línea]. <<https://www.vidanuevadigital.com/wp-content/uploads/2015/06/Laudato-Si-ES.pdf>>. [20 de febrero de 2017].
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Gorz, A. (2008). *Crítica de la razón productivista*. Madrid: La Catarata.
- Gorz, A. (2012). *Ecológica*. Madrid: Clave intelectual.
- Gutiérrez Bastida, J.M. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Madrid: Bubok.
- Herrero, Y. (2017). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario, en Carrasco, C. y Díaz C. *Economía feminista: desafíos, propuestas, alianzas*. Barcelona: Entrepueblos.
- Kelly-Gadol, Joan (1977): Did Women Have a Renaissance?, en Renate Bridenthal y Claudia Koonz (ed.), *Becoming Visible: Women in European History*. Boston, Houghton Mifflin, pp. 137-163. Este artículo fue traducido al castellano en: Amelang, James S., y Nash, Mary (ed.) (1990): *Historia y Género: las mujeres en la Edad Moderna y Contemporánea*. Valencia, Dpto. De Historia del Arte, pp. 93-125.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- La aceleración del cambio climático lleva al “abismo”, alerta la ONU (4 de setiembre de 2009). El País [en línea]. <https://elpais.com/diario/2009/09/04/sociedad/1252015209_850215.html>. [5 de setiembre de 2009].
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Marcos, A. (2001). *Ética ambiental*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez Alier, J. (2002). *El Ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.

- Mies, M. y Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria.
- Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*, 12, 12-16.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Morin, E. (2006) *El Método VI: Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Naredo, J.M. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid: Siglo XXI.
- Nathan (2013). *What's Where in the World*. Londres: Penguin.
- Pérez Orozco, A. (2015). Subversión feminista de la economía. *Sociología del trabajo*, 83, 7-15.
- Programa Mundial de Alimentos -PMA (2017). *Datos del hambre* [en línea]. <<https://es.wfp.org/hambre/datos-del-hambre>>. [14 de setiembre de 2017].
- Riechmann, J. (2012). *El socialismo puede llegar sólo en bicicleta*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Riechmann, J. (2018). *Ecosocialismo descalzo*. Barcelona: Icaria.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., ... & 15,364 scientist signatories from 184 countries. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67(12), 1026-1028.
- Sacristán, M. (1987) *Pacifismo, ecología y política alternativa*. Barcelona: Icaria.
- Sacristán, M. (2004). De la Primavera de Praga al marxismo ecologista. Fernández Buey, F. y López Arnal, S. *Entrevistas con Manuel Sacristán Luzón*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Seattle, J. (1885). Carta del Jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos.
- Union of Concerned Scientists (UCS) (1992). *World Scientists' Warning to Humanity*.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. (2010). *Culture and Materialism: Selected Essays*. Londres: Verso.

Para contactar:

José Manuel Gutiérrez Bastida: josemanugutierrez@gmail.com

Asesor pedagógico en educación ambiental, Ingurugela (Centro de Educación e Investigación Didáctica Ambiental de la Comunidad Autónoma del País Vasco).

Del tráfico al acceso. De la educación vial a la educación para la movilidad

From traffic to access. From road education to education for mobility

Jaume J. Portet Tiebas, *miembro del colectivo València en Bici*

114

Resumen.

Nuestras sociedades, por razones económicas y socioculturales, son altamente "móviles". Los sujetos de esta movilidad son las personas que buscan acceder a los bienes que ofrece un territorio. El medio son los transportes, con un peso destacado del automóvil, lo que genera un tráfico con importantes impactos para la salud y la vida personal, social y del planeta: siniestralidad vial, contaminación, cambio climático, y exclusión del espacio público de otros modos de desplazamiento más activos y saludable, usos sociales y usuarios vulnerables. Si el tráfico sigue aumentando, su gestión no va a ser suficiente para solucionar los impactos. Hace falta una gestión del transporte, un urbanismo de proximidad que reduzca las necesidades de desplazamiento, y un cambio de actitud y de hábitos, insostenibles e inseguros. El paradigma de la movilidad busca dar respuesta a las necesidades de acceso a bienes por parte de la ciudadanía y hacerlo de una forma eficiente, sostenible y saludable. Ello pasa por un cambio cultural, que ha de venir apoyado por una praxis socioeducativa de calidad, una educación para la movilidad, que está aún por desarrollar y donde las (personas) profesionales de la educación social tenéis mucho que aportar.

Palabras clave: educación para la movilidad, educación vial, salud, sostenibilidad, movilidad, transporte y tráfico.

Abstract.

Our societies, for economic and sociocultural reasons, are highly "mobile". The subjects of this mobility are the people who look for the access the goods offered by a territory. The medium is the transport, with a prominent importance of the automobile, which generates traffic with important impacts for health and personal, social and planet life: road accidents, pollution, climate change, and exclusion of public space from other vulnerable users, other social uses and other more active and healthy modes of displacement. If traffic continues increasing, its management will not be enough to solve the impacts. There is a need for transport management, a proximity urbanism that reduces the need for travel, and a change in attitude and habits, unsustainable and insecure. The mobility paradigm look for to answer the needs of citizens for access to goods and to do so in an efficient, sustainable and healthy way. This involves a cultural change, which must be supported by a socio-educational praxis of quality, an education for mobility, which is still to be developed and where the (people) of social education professionals have a lot to contribute.

Keywords: education for mobility, road education, health, sustainability, mobility, transport and traffic.

Fecha de recepción: 14/01/2019

Fecha de aceptación: 09/02/2019



1. Si la movilidad (sostenible) es la respuesta¹ ¿cuál es la pregunta?

Algunos se plantean cuestiones del tipo: ¿Cómo disminuir los impactos ambientales, sociales y económicos del tráfico y el transporte? ¿Cómo potenciar los modos de transporte activos y saludables y lograr que convivan “educadamente” con el coche? ¿Cómo hacer un uso razonable del coche?

Todas las medidas aplicables para resolver estas cuestiones no son suficientes. Es cierto que suponen mejoras sustantivas en el tráfico y el transporte para el bienestar de la población y para la calidad ambiental. Sin embargo, la cuestión no es ir y venir de forma “sostenible” sin llegar a ningún lugar. Es necesario que, además, se alcance, de forma satisfactoria, el objetivo que motivó el desplazamiento.

Por tanto, en nuestra opinión, *la movilidad* es la respuesta a la pregunta: ¿cómo, todas las personas y los diversos colectivos, podemos acceder a los bienes² (recursos, servicios, relaciones, actividades, comunicación...) de nuestro interés que están localizados en el territorio, y hacerlo en condiciones sostenibles y satisfactorias?

Desde las ciencias sociales, esta definición instrumental de movilidad se enriquece y completa al integrar los aspectos culturales, simbólicos y vivenciales del desplazamiento (físico, virtual o potencial), del acceso a los destinos y del espacio/lugar. Aspectos que van a ser importantes para diseñar estrategias que favorezcan el cambio cultural y de actitudes necesarias para avanzar hacia la movilidad saludable. Objetivo que no se puede lograr sólo desde la gestión técnica o por la vía normativa o sancionadora.

El objetivo de este artículo es defender este enfoque de la movilidad y animar a los especialistas de la educación social a diseñar una estrategia y praxis educativa acorde.

2. Seguridad vial urbana, transporte sostenible y movilidad.

2.1. De la seguridad vial a la salud vial.

La capacidad de acceder a bienes y servicios urbanos y el derecho a la libre circulación de las personas,³ así como la salud y la integridad física, se ve afectada por la inseguridad vial. La

1 Sobre diversas definiciones de movilidad y de los conceptos, factores o dimensiones asociadas, se puede consultar en: Ramírez, 2009; Jirón e Imilán, 2018; Mataix, 2014 y Miralles, 2000. Nosotros preferimos reservar el término movilidad a aquél que integra los sujetos y sus motivos y no sólo sus medios y sus efectos, que sería un tema de transporte y circulación.

2 Que la movilidad comprende el acceso a bienes se recoge en la Ley 2/2011 de economía sostenible. art. 99 a), en la Estrategia Española de movilidad sostenible (anexo de definiciones), en el libro verde de la sostenibilidad urbana y local, (pg. 96), o en la definición de ONU-hábitat sobre movilidad. Ver bibliografía.

3 Recogido en la Declaración de Derechos Humanos (artículo 13) y en la Constitución Española de 1978 (artículo 19).

sinistralidad vial⁴ es grave, muy grave: en España sigue matando a más de 3 personas al día, siendo la principal causa de muerte entre los 5 y los 40 años⁵ y dejando cada año miles de lesionadas de por vida, muchas de ellas en las ciudades.

En respuesta a la siniestralidad vial se tiende a aplicar medidas que actúan sobre sus síntomas o manifestaciones, lo que se ha llamado “soluciones de final de la tubería” (Dextre & Cebollada, 2014), sin tener en cuenta los factores estructurales y las teorías de la seguridad vial.⁶ Además, como el factor humano está detrás de la mayor parte de los siniestros viales, se tiende a cargar la responsabilidad sobre el comportamiento de los usuarios de la vía. En consecuencia, sus efectos son limitados y la sangría del tráfico sigue siendo inhumana.

De hecho, hay otros enfoques, como “el sistema vial seguro” (visión cero)⁷ que parte del principio ético de que nadie debería perder la vida o sufrir lesiones permanentes como consecuencia de estar o desplazarse en la vía, y por tanto, ningún plan de seguridad vial debería aceptar un sólo herido grave. Este enfoque contempla la idea central de que el error es humano y no se puede erradicar totalmente, por tanto hay que dejar de cargar toda la culpa sobre el usuario individual involucrado en un siniestro y hacer que las vías, los vehículos y la norma sean *indulgentes* con el error humano. Evitar que un error (o comportamiento inadecuado) derive en un siniestro fatal es una responsabilidad compartida de todos los agentes del sistema. Sistema que está conformado por los vehículos y el sistema de transporte, la planificación urbana y el diseño de las vías, los sujetos y sus valores, la regulación y control del tráfico, los servicios de salud y educativos, etc.

Desde la gestión (reglamentación, regulación y ordenación) del tráfico se podría hacer mucho más por la seguridad vial si no se antepusiera la libertad de circular en auto y la fluidez/velocidad del tráfico a motor, casi a cualquier precio. Por ejemplo, en el espacio urbano se podría liberar del tráfico a la mayoría de las vías⁸ y en el resto establecer la

4 Los términos son importantes. La expresión “accidente” vial o de tráfico, parece indicar que se trata de un hecho fortuito sobre el que poco se puede hacer y no es el caso. Ni la siniestralidad es accidental ni su respuesta, la seguridad vial, tampoco será accidental, hay que planificarla y gestionarla muy seriamente.

5 Ver los datos epidemiológicos en el Instituto de Salud Carlos III, en la bibliografía.

6 Para un repaso a las teorías explicativas de la seguridad vial se puede ver: Fernández, 2013; Tabasso, 2012; Monclús González, 2008 y Dextre & Cebollada, 2014.

7 El enfoque de visión cero parte de Suecia y la de seguridad sostenible de los Países Bajos. Sobre la visión cero ver por ejemplo: Xiqués, 2017; ITF, 2017; OCDE-FIT, 2008; IMT, 2016 y Dextre & Cebollada, 2014

8 Si el 80% del tráfico va por un 20% de las vías, la mayoría de calles podrían librarse del tráfico sin que este colapsara y permitiendo llegar igualmente cerca de su destino.

velocidad máxima en 30 km/h,⁹ eliminar el aparcamiento de larga duración en las vías públicas, etc.

Pero, además, hay razones para que la seguridad vial, cuyo objetivo es salvar vidas, amplíe su campo de acción. Y es el hecho de que el tráfico a motor causa más enfermedades y muertes por contaminación que por los traumatismos.¹⁰

“La contaminación del aire relacionada con el transporte que afecta a la salud incluye: material particulado, óxido de nitrógeno, ozono, monóxido de carbono y benceno. Estos incrementan el riesgo de un número importante de problemas de salud, incluyendo enfermedades cardiovasculares y respiratorias, cáncer y resultados adversos al momento del parto y están asociados con mayores tasas de mortalidad en la población expuesta.” (GIZ-OMS, 2011: 3)

117

Además, el tráfico a motor es también un gran emisor de Gases de Efecto Invernadero (GEI) responsable del cambio climático, hasta el punto de que, según la Agencia Europea de Medio Ambiente: el transporte es el primer problema ambiental de la UE.¹¹ (AEMA, 2016)

Tampoco hay que olvidar las repercusiones sociales del abuso del coche, como son la exclusión/marginación del espacio público de: otros usuarios (desplazamiento autónomo de niños, personas mayores o con movilidad reducida), otros usos sociales (como lugar de estar y convivir y no sólo transitar) y otros modos de desplazamiento más activos y saludables (andar o ir en bici, patinete o similar).

En conclusión, ni la mejor gestión del tráfico y su seguridad (educación vial incluida) podrían alcanzar, por sí solas, cero “accidentes” graves¹² ni una circulación ambientalmente limpia y saludable y menos evitar la marginación “vial” de colectivos. Es necesario apaciguar fuertemente el tráfico a motor, manteniendo un alto nivel de accesibilidad. ¿Cómo?

9 A 50 km/h, la mitad de los atropellos son mortales mientras que a 30 km/h. son el 9%. Además, si la velocidad media en ciudad está entre 18 y 22 km/h. establecer un máximo de 30 km/h. no afectaría tanto a la velocidad media. En el momento de escribir este artículo (febrero 2019) se está debatiendo un borrador de Real Decreto de medidas urbanas de tráfico que pretende reducir a 30 km/h. la velocidad en vías urbanas secundarias, sin embargo es en las grandes avenidas donde se ocasionan más siniestros viales graves, y también donde se da la mayor contaminación acústica y atmosférica.

10 De hecho la contaminación del tráfico provoca más de 38.600 muertes prematuras en España (en 2016) (Rejón, 2018) más de 9 veces superior a las muertes por la siniestralidad vial, y ello sin contar las asociadas al ruido, o el sedentarismo.

11 Fuente <https://www.ecologistasenaccion.org/?p=18776>

12 Ver el artículo de Estevan, 2001.

2.2. La sostenibilidad en el transporte y en el diseño urbano.

No parece que el modelo de gestión del transporte imperante esté consiguiendo reducir el masivo uso del coche particular ni sus impactos a niveles no dañinos. Este hecho junto a la creciente importancia de los impactos ambientales del tráfico y el transporte, y una mayor sensibilidad social sobre los mismos ha propiciado la aparición de un nuevo enfoque.

Este nuevo modelo de gestión del transporte (que algunos llaman de *movilidad*) plantea importantes cambios sobre el modelo convencional (Avellaneda, 2012), en:

1. El sujeto de análisis: del automovilista a la pluralidad de usuarios de las vías, con mayor atención a los sujetos vulnerables y a peatones y ciclistas.
2. El objetivo: de resolver los problemas de tráfico a motor a responder a las necesidades de desplazamiento cotidiano de todas las personas.
3. Los métodos de análisis: ya no sirven sólo las encuestas origen-destino, hay que incorporar la perspectiva de género o la mirada de los niños..., o el uso de indicadores procedentes también de las ciencias sociales.
4. Las estrategias de gestión: ampliando los planes de tráfico, de seguridad vial y de transporte público con planes de transporte sostenible, de accesibilidad universal, de urbanismo de proximidad... Planes y programas que deben incluir necesariamente procesos participativos de calidad de la población destinataria.
5. La educación “vial”.

Este nuevo enfoque con el adjetivo “*sostenible*” plantea:

- a) La necesaria reducción de los impactos ambientales: contaminación acústica y aérea, cambio climático, ocupación de suelo fértil, fragmentación del territorio, agotamiento de recursos, derroche energético...
- b) La consideración de los aspectos sociales del patrón de desplazamiento: salud, sedentarismo, sociabilidad, equidad, autonomía, inserción social. (Avellaneda, 2012)
- c) La valoración económica de las externalidades del tráfico actual: congestión, contaminación, agotamiento energías fósiles, gastos sanitarios, desastres por el cambio climático...

Parece claro que la gestión del transporte ha de dar respuesta a las necesidades de desplazamiento, pero reduciendo de forma importante el tráfico a motor, hay que “desmotorizar”. Desde la gestión de la demanda: un importante porcentaje de viajes en coche (entre un 25% y un 40%) se podrían hacer por modos activos (a pie, patín o bicicleta) o en transporte público, y mediante un cambio en la gestión empresarial se podrían reducir

desplazamientos (jornada intensiva, semanas cortas, teletrabajo...). Desde la oferta de transporte: cabe garantizar que el desplazamiento activo y en transporte público sea más seguro, cómodo, accesible y eficiente, que haya una buena intermodalidad bici+transporte público, favorecer el uso del coche compartido, regular -no prohibir- los nuevos e-vehículos “personales”.¹³ También es necesario descarbonizar el transporte, por medio de vehículos eléctricos o de pila de hidrógeno, etc.

Sin embargo todas estas medidas de gestión del transporte (sumadas a la gestión del tráfico) siguen sin lograr un óptimo en la seguridad y salud vial y de transporte sostenible, pues su capacidad de acción es limitada cuando hay que ir a destinos distantes y dispersos.

119

En efecto, la necesidad de desplazamiento motorizado está muy vinculada a la planificación urbanística y, en concreto, al reparto de actividades y servicios sobre el territorio. En los últimos lustros se ha tendido a una expansión urbanística de baja densidad y a la zonificación y dispersión de usos/actividades, generando la dependencia del coche y su uso intensivo para salvar unas distancias que son largas para ser recorridas a pie o en bici, e ineficientes al transporte público. Incluso en distancias cortas, el diseño urbano y vial suele ser favorable al coche y hostil al ir a pie o en bici. Hay que recuperar la ciudad compacta, diversa, con un urbanismo de proximidad y un diseño vial amable con las personas.

Así, frente al modelo, aún dominante, del automóvil (caracterizado por la accidentalidad, contaminación, congestión, costosas infraestructuras, ciudades expandidas, segregadas y excluyentes, con poca cohesión social, diferente reparto de las posibilidades de acceso, etc.), el paradigma de la sostenibilidad pretende la calidad de vida, el ambiente saludable, la ciudad compacta, amable e incluyente, accesibilidad y la proximidad de los servicios, interacción social y espacios de encuentro, viajes cortos, sin congestión ni accidentes, etc... (Aspirala, 2016).

En conclusión, el transporte sostenible y una circulación segura y saludable requiere de:

- a) un planeamiento orientado hacia un urbanismo de proximidad y el diseño de las vías favorables a las personas y no a la fluidez del tráfico,
- b) una gestión del transporte, que garantice que el transporte público responda a las necesidades de desplazamiento y desincentive los viajes realizados en automóvil particular y,
- c) las políticas sanitarias, educativa, económica, ambiental..., que minimicen los

¹³ Patinetes eléctricos, monociclos eléctricos, segway...



desplazamientos, su frecuencia y sus distancias. Ahora bien, no sirve un cúmulo de medidas/políticas dispersas sino que estas han de plantearse de una manera integral (OMS, 1999).¹⁴

Pero en contra de lo que podría parecer, todo ello aún no es suficiente para lograr un transporte y entorno vial seguro, saludable y sostenible. Entendiendo por sostenible no sólo como de bajos impactos sino que garantice el acceso a los destinos y evite inmovilidades forzadas (socialmente indeseadas) o los desplazamientos insuficientes, inútiles o insatisfactorios.

2.3. De (movilidad)/transporte a la movilidad/(accesibilidad).

Varios especialistas en ciencias sociales¹⁵ han evidenciado la tendencia a confundir o identificar “*movilidad*” con “*circulación*” o “*transporte*” -que es sólo un medio o dimensión de la movilidad-. Muchos de los que hablan de *movilidad* como transporte, ya no se refieren sólo al automóvil sino que incluye modos activos como andar o ir en bici y el transporte público y buscan reducir los impactos ambientales del tráfico a motor. Así cada vez es más frecuente oír: movilidad urbana, movilidad eléctrica, movilidad ciclista, la movilidad como servicio, cuando en realidad se refieren solo a los medios de transporte.

Esta idea de *movilidad* como *movimiento* o *transporte* es la que parece que se va imponiendo en los documentos oficiales de la UE y en diversas esferas profesionales y empresariales españolas, y aún en ONGs o fundaciones bienintencionadas, a las que se han sumado multinacionales de la fabricación de automóviles, reconvertidas en “empresas de servicios a la movilidad”. Y éste es el enfoque que han asumido, hasta el momento (febrero 2019) la casi totalidad de ordenanzas llamadas de *movilidad* y los Planes de movilidad urbana sostenible (PMUS), que suelen incluir la regulación de los modos de transporte públicos y los activos, con propuestas de itinerarios peatonales y redes ciclistas, y alguna referencia ambiental, pero sin considerar los diversos sujetos de la movilidad ni sus motivos o destinos.

En efecto, a finales del siglo XX, la Comisión Europea reconoció que Europa no se *movía* en la buena dirección y que había llegado “*la hora de la verdad*”¹⁶ para tomar medidas serias en la gestión del transporte. En el año 2007 publica el libro verde que titula “*Hacia una nueva*

¹⁴ Carta sobre Transporte, Medio Ambiente y Salud (OMS, 1999); recogido en el informe de síntesis, 2001.01

¹⁵ Ver por ejemplo: Jirón, 2018; Miralles-Guasch, 2001 y Bericat, 1994. En ocasiones, se podría incluso hablar de lo que Bericat califica de *reelaboración insustancial de las teorías*, que consiste en la sustitución de términos o significantes sin una paralela modificación conceptual significativa. (Bericat, 1994: 199-200)

¹⁶ CE (2001) Libro Blanco - La política Europea de Transportes de cara al 2010: la hora de la verdad (COM/2001/0370 final)

cultura de la movilidad urbana” donde plantea unas ciudades más ecológicas y un transporte urbano más inteligente, aunque sigue girando en torno al transporte más que a la movilidad/accesibilidad de las personas. Lamentablemente este “cambio cultural” se ha traducido muchas veces en sistemas “tecnológicos” de transporte (SIT) y ciudad “inteligente” y no ha partido de los motivos, intereses/necesidades, valores y percepción de los diferentes grupos sociales. Tampoco se ha considerado suficientemente la situación de inmovilidad y/o de expulsión del espacio público de algunos colectivos vulnerables.

Aquí defendemos que la gestión de la *movilidad* integra y supera la gestión del tráfico y el transporte poniendo en el centro a los sujetos sociales y sus motivos de desplazamiento.

121

Desde una perspectiva instrumental, la movilidad no trata tanto de *cómo nos movemos*, nuestras pautas y modos de transporte (pues de eso ya se ocuparían los gestores del transporte), sino de cómo las personas o grupos sociales podemos acceder a destinos y alcanzar los bienes localizados en el territorio, en condiciones óptimas. Hay que recordar que los bienes y las personas están repartidos en el territorio de forma desigual y cada persona y hábitat presenta una capacidad y una estructura de oportunidades de acceso a dichos bienes.

Comparativa entre los 3 niveles de gestión de los desplazamientos.

	Gestión del tráfico y el transporte	Gestión del transporte sostenible	Gestión de la movilidad
Sujeto	El automovilista y los otros usuarios.	Los usuarios de los diversos modos de transporte y de la vía	Colectivos sociales: niños, personas con movilidad reducida, trabajadores...
Objeto	Resolver problemas del tráfico a motor	Responder a las necesidades de desplazamiento	El acceso a los destinos deseados
Métodos de Análisis	IMD, ¹⁷ encuestas origen-destino...	Añade perspectiva de género, edad, satisfacción	Etnográfica, perceptiva, simbólico cultural. Métodos “móviles”
Estrategias de gestión	Planes de tráfico, de seguridad vial y de transporte público.	Planes de transporte sostenible Planes directores de la bicicleta y el caminar. Urbanismo de proximidad Planes de accesibilidad universal...	Planes de movilidad.. Planes movilidad al trabajo y caminado a la escuela. Participación y gobernanza
Educación	Educación Vial	Educación socioambiental vial	Educación para la movilidad

Fuente: Elaboración propia

17 IMD. Intensidad media diaria de vehículos por un punto de la vía.

Cabe reseñar que los sujetos de la movilidad no se definen por los diferentes roles en el transporte (peatón, ciclista, automovilista, pasajero... transportista) sino, por los diferentes roles/perfiles sociales según sus características sociodemográficas (fase del ciclo de vida, género, capacidad -sociopsicofísica, económica....-) y motivos/móviles para desplazarse. Entre ellos:

- La infancia (en sus trayectos a la escuela, pero también al parque, a casa de la abuela, a poder hacer pequeños recados...). A los niños se les impide desplazarse autónomamente por la ciudad (Dextre & Cebollada, 2014), estos viven en una permanente “libertad vigilada” y como ha mostrado Tonucci¹⁸ el impedir que los niños vayan solos les niega un aporte de experiencias vitales para su desarrollo personal y social.
- Personas de movilidad reducida (un concepto muy amplio que incluye personas con el carrito de la compra o cochecitos de bebés, embarazadas, familias con niños, personas con disfunciones temporales o permanentes, personas mayores...).
- Personas trabajadoras (en economía mercantil y de los cuidados), consumidoras, estudiantes, turistas, jóvenes, transportistas, pacientes, mujeres/hombres.
- Hogares.
- Otras: personas que se desplazan para hacer trámites, salir de ocio, hacer visitas, relaciones, etc.

Las ciencias sociales añaden una perspectiva necesaria a este objetivo funcional de la movilidad. Aunque hay diversas escuelas y enfoques, entienden que los hechos viales son hechos sociales, que el espacio es también simbólico y cultural o que el desplazamiento supone una vivencia donde se establecen diferentes tipos de relaciones (vecinales, laborales, compañeros de viaje fortuitos o habituales...). Se ha buscado establecer correlaciones entre la estructura de las pautas de desplazamiento y la estructura social (Bericat, 1994). Algunos enfoques han incorporado la perspectiva de género y edad y la de actividad del cuidado (y no sólo la productiva) y también algunos han mostrado interés por analizar los desplazamientos como posibles, pensados y realizados y si el viaje realizado ha sido satisfactorio o incómodo (inseguro, ruidoso, lleno de obstáculos, poco atractivo, largo...) y si ha resultado fructífero o inútil, según se alcance o no el destino en tiempo y forma. También ha sido motivo de estudio los colectivos inmovilizados y/o excluidos en la movilidad. Incluso se ha llegado a plantear la movilidad ya no como objeto de estudio sino como un enfoque para analizar la forma de habitar y vivenciar los lugares.

18 Ver <https://www.lacittadeibambini.org/es/>



El incorporar la percepción y la experiencia del desplazamiento y las normas sociales asociadas es clave a la hora de intervenir para motivar un cambio en el diseño del sistema territorial y de los transportes y en los hábitos de desplazamiento, para que sean sostenibles y eficientes.

En resumen, la gestión de la *movilidad* (que incluye la del transporte y del tráfico) es una estrategia necesaria para garantizar la máxima seguridad vial o un sistema de transporte (pautas y modos) sostenibles pero que va más allá, pues pretende que todos los colectivos sociales gocen del derecho a la ciudad y el territorio, el derecho a acceder a bienes con los que satisfacer sus intereses y necesidades y de hacerlo en condiciones óptimas y sostenibles, también desde el punto de vista subjetivo (perceptivo).

Para apoyar este cambio en la cultura y paradigma de la movilidad se ha de contar con una estrategia socioeducativa.

3. Hacia una educación para la movilidad.

A los tres enfoques planteados de: la seguridad vial, la sostenibilidad en el transporte/urbanismo y la movilidad corresponderían tres enfoques de intervención socioeducativa: la educación vial, la educación socioambiental vial y la educación para la movilidad.

3.1. De la educación vial¹⁹ a la educación socioambiental vial.²⁰

Dado que el factor humano está presente en la mayoría de los siniestros viales, se ha propuesto como medida destacada el influir en el comportamiento de los usuarios de la vía a través de la educación y también del control y la sanción vial.

La educación vial convencional²¹ se centra en el conocimiento y obediencia de las señales y normas de tráfico, buscando influir sobre el comportamiento vial, bien entrenando en la autodefensa en un entorno hostil ocupado “naturalmente” por los automóviles, bien

19 Cabe diferenciar la educación vial orientada a actitudes y valores viales, de la formación vial más orientada a la capacitación de profesionales del área o la enseñanza para obtener el carnet/permiso de conducir.

20 La necesidad de un cambio de enfoque de la educación vial ha sido reclamada desde diversas instancias. Ver entre otras: Avellaneda, 2013; Wright, 2010; Domenech & Reig, 2009 y Sintés, 2009.

21 Recogidas en las conferencias internacionales como las del Consejo de Europa (París, 1963), la Conferencia Europea de Ministros de Transportes (Viena, 1973) o la Conferencia de Estrasburgo (1980).

convirtiendo al niño/a en un conductor/a precoz (Avellaneda, 2013) pero ni siquiera se suelen basar en los diversos modelos explicativos de la seguridad vial.²²

Es más, en la práctica, la educación vial en la escuela está relativamente extendida pero reducida prácticamente a alguna charla por parte de policías locales o asociaciones de “víctimas del tráfico” o instructores de autoescuela, con la intervención y apoyo de personal técnico de educación de la DGT y, en ocasiones, de alguna entidad de seguros. Fuera de la escuela, las acciones son todavía más anecdóticas. A ello se suma que el personal docente se siente poco preparado para impartir la educación vial y los colaboradores externos suele tener escasa formación pedagógica.

Pese a su gran importancia, por la sangría de vidas que supone la siniestralidad vial, la evaluación de impacto de la educación vial ha sido muy escasa²³ y cuando se ha hecho los resultados no han sido muy halagüeños. Algunos, lo atribuían a su práctica: insuficiente dedicación, metodología y fundamentación equivocada, falta de concienciación, falta de recursos y evaluación e investigación escasa (Alonso, 2003).

Pero otras van más lejos, Ana Novoa, Katherine Pérez y Carme Borrell (2009), tras analizar 54 revisiones de intervenciones en seguridad vial concluyó que:

“Las intervenciones más efectivas son aquellas que reducen o eliminan el riesgo y que no dependen del cambio de comportamiento de los usuarios ni de sus conocimientos sobre seguridad vial. Aquellas intervenciones basadas exclusivamente en la educación no son efectivas para reducir las lesiones de tráfico”. (Novoa et al, 2009:553e13)

Una alta seguridad y salud vial no se logrará cambiando la conducta “vial” y menos de los grupos vulnerables, posibles víctimas -peatones, ciclistas...- sino cambiando las reglas del juego del tráfico, hoy favorables al automobilista, para adecuarse a la presencia de estos grupos vulnerables. Tampoco se logrará la sostenibilidad en el transporte intentando convencer sobre sus bondades y los riesgos del cambio climático, sino haciendo que el modo de transporte sostenible sea el más conveniente por ser más cómodo, rápido, satisfactorio y de mejor carga simbólica.

22 Sobre las teorías de la seguridad vial ver nota 5. Sobre algunos recursos didácticos de educación vial ver: <https://sites.google.com/a/conbici.org/movilidad/transit-i-transport/salut-i-seguretat/educacion-vial>

23 En España no hemos encontrado ninguna evaluación de impacto de la educación vial y sólo una encuesta en Andalucía (2016), un delphi en el País Vasco o un estudio no publicado realizado por el INTRAS y financiado por la DGT (2017) referidos al ámbito escolar.

No se trata de aprender disciplina vial para favorecer la fluidez del tráfico a motor “con seguridad” sino de reclamar el derecho a la ciudad y a la calle como un espacio para compartir, de forma saludable y sostenible. Y decir sostenible, incluye una dimensión también económica y por tanto no se trata de impedir la actividad económica que da vida a una ciudad, pero sí que ésta no ahogue la vida social ni sea a costa de la salud de las personas en el espacio público.

Lamentablemente empieza a haber un cambio terminológico y ya se habla de *educación para la movilidad segura*, o para la *movilidad sostenible*, pero que suele ser más de lo mismo, si bien con alguna referencia ambiental al ruido y contaminación del tráfico, y una mayor valoración de los peatones y ciclistas. Y aunque también hay quien se ha replanteado el “método” desde una perspectiva cultural o perceptiva, se siguen cargando las tintas sobre el comportamiento de los vulnerables, sin cuestionar, al menos suficientemente, el actual modelo de tráfico, de transporte y de ciudad.

Es preciso un cambio de enfoque hacia lo que hemos llamado educación socioambiental vial, que ponga en la base a las personas, su salud y los aspectos socioambientales, y no principalmente para cambiar comportamientos sino para cambiar el actual sistema urbano y de transporte, del diseño vial, y de la gestión del tráfico.

Este enfoque habría de partir de:

- a) La toma de conciencia crítica de la situación actual de los desplazamientos cotidianos evidenciando los valores/criterios/ideología sobre los que se fundamenta,
- b) El reconocimiento de la necesidad de un cambio de enfoque.
- c) El conocimiento de las mejores prácticas en este campo y
- d) Un compromiso de acción educativa responsable, integral y compartida que vaya al fondo del asunto.

Las bases de un programa de educación-socio ambiental vial comprenderían:

El *objetivo*: Que la ciudadanía comprenda que una alta seguridad y salud ambiental vial depende necesariamente de un cambio en el diseño urbano, en el sistema y patrones de transporte y en los valores que rigen en la sociedad. Y actúe en consecuencia.

Los *sujetos* (grupo destinatario): son los diferentes usuarios de la vía (peatones, patinadores, ciclistas,... automovilistas, transportistas...) buscando el empoderamiento de los más vulnerables y la cesión de poder por parte de los “dominantes”.

El *contenido*: ha de mostrar una mirada crítica y reflexiva en la que, adaptado a cada grupo destinatario, contemple algunas de las siguientes cuestiones (sólo a título de sugerencia):

- ¿Cómo vivenciamos nuestra ciudad? ¿Cómo habitamos y nos movemos? ¿Adónde y por qué motivo?
- ¿Cómo es nuestra ciudad -calidad, servicios, relaciones...-? ¿Podemos disfrutar de ella y de la calle? ¿Cuáles son las consecuencias del desigual reparto de las calles y vías? ¿Quién domina y quién queda marginado?
- ¿Cuál es la actual oferta y demanda de transporte en tu ciudad y cuáles son sus impactos?: (transporte público, coche, modos activos...). ¿Cómo se podría descarbonizar y desmotorizar el transporte urbano? ¿Qué opciones tienen las personas/hogares que no disponen de coche?
- ¿Qué impactos tiene el tráfico a motor sobre la salud y la naturaleza? ¿Qué conflicto de intereses se dan en el tráfico? ¿Cómo afecta a otros usos, usuarios y modos de transporte? ¿Quién debe adecuar su conducta?
- ¿Cómo diseñarías en tu ciudad un sistema vial seguro (visión cero) y saludable? ¿Quiénes serían los agentes a implicar?
- ¿En qué consiste la actitud vial segura y sostenible? ¿Y la dimensión cultural y simbólica del habitar (estar y desplazarse)?
- ¿Qué podemos hacer desde nuestro grupo/centro? ¿Qué experiencias participativas - mesa/foro de movilidad, etc.- han tenido éxito?
- ¿Garantiza la normativa actual el uso social de la calle por la ciudadanía y su seguridad vial? ²⁴

El *método* o práctica de la educación socioambiental vial ha de cumplir entre otros, los siguientes requisitos o principios:

- Coherencia. Ser coherente con el contenido, con los destinatarios, el entorno y el saber pedagógico.
- Enfoque. El “problema vial” es un “hecho social”, un fenómeno social complejo, cultural e históricamente situado. La práctica vial forma parte de la práctica social, de las normas sociales de la vida pública y por tanto la educación vial ha de formar parte de la educación cívica. Para que una norma vial sea respetada por convencimiento y no por imposición se requiere que sea consistente con la norma social para cada escenario concreto y parezca apropiada (y no desfasada, arbitraria, discriminatoria, o con motivaciones perversas:

24 Mantener la legalidad de poder circular a 50 km/h en ciudad cuando se sabe que la mitad de los atropellados resultarán muertos es un apoyo legal a esas muertes.

recaudar...). (Wright, 2010). La conducta vial responde más a cómo se comporten los otros significantes que a lo que indique la norma (o señal) o lo que se enseñe en la escuela, la autoescuela o “los media”. *“Por eso, una buena dosis de interaccionismo simbólico y de etnometodología podría ayudarnos a diseñar programas de educación vial para todas las edades...”* (Wright, 2010:26)

- Participación. La circulación urbana es un tema complejo sin soluciones fáciles ni válidas para todas las situaciones, por tanto para su mejor gestión requiere de una participación ciudadana de calidad en la toma de decisiones (Miralles, C. 2003) pero hay que aprender también a participar.
- Crítica activa. Hay que tomar partido por la acción reivindicativa activa. Hay que abrir el debate entre la ciudadanía, hacer peticiones a los responsables políticos y técnicos comunitarios, apropiarse de las calles para su uso y disfrute en especial por parte de los colectivos “inmovilizados”. Hay que hacer aflorar a la visibilidad pública esta marginación para que sea tenida en cuenta en el diseño de las políticas públicas.
- Técnicas: la lección magistral sirve poco, hay que aprender haciendo, introducir técnicas más prácticas y vivenciales como son los juegos de simulación, la resolución de problemas y de conflictos, el aprendizaje en la práctica o por descubrimiento. Es necesario un trabajo educativo en medio abierto (recorridos y observaciones urbanas). Algunos programas interesantes, como “caminando a la Escuela,”²⁵ bien planteados, pueden resultar una buena estrategia para iniciar un cambio desde la comunidad escolar.

Aún son muy escasos los recursos didácticos elaborados y publicados que incorporen aspectos ambientales y de equidad social en las pautas de transporte y disfrute de la ciudad.²⁶ A la educación vial convencional le está costando mucho dar el paso, y desde la educación ambiental o para la sostenibilidad apenas se toca superficialmente el tema del transporte y el tráfico.

Ahora bien, esta educación socioambiental vial está centrada en los sujetos, el espacio público y en las pautas y modos de transporte pero no incorpora aún, la perspectiva de la movilidad como práctica social en el acceso a bienes del territorio.

3.2. De la educación socioambiental vial a la educación para la movilidad.

La movilidad supone un nuevo paradigma que incorpora dos componentes fundamentales:

25 Ver Sintés (s.f.) y CENEAM: recursos del seminario Infancia y movilidad del CENEAM (<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/infancia-movilidad.aspx>) y de la propia DGT (<http://www.caminoescolarseguro.com/>)

26 Se puede consultar una pequeña recopilación en este enlace: <https://sites.google.com/a/conbici.org/movilidad/gestion/educacion>

- 1) la perspectiva instrumental, el tener por objetivo el acceso a los bienes de un territorio de manera sostenible
- 2) la perspectiva cultural, simbólica y vivencial del desplazamiento realizado (virtual/telemático o físico), pensado y potencial y del espacio/lugar/destino.

En consecuencia, la educación para la movilidad se centra en las personas, atendiendo a sus necesidades de acceso a destinos y bienes, desde sus vivencias y percepciones, y en relación a sus derechos de ciudadanía y a los valores socio-ambientales compartidos. Por ejemplo, tráfico y niñez son incompatibles y el diseño vial y urbano no contempla las características y necesidades específicas de la infancia en la calle; lo idóneo sería no intentar que el niño se adapte a la vía sino que ésta se diseñe pensando en el niño y la niña, no sólo para circular por ella con autonomía relativa sino para disfrutar de ella como espacio de juego y convivencia, pues ese puede ser el motivo de su desplazamiento.

Comparte con la educación socioambiental vial muchas características, como el intentar lograr un sistema y pautas de transporte sostenible y saludable. Las principales diferencias serían:

En el *objetivo*: pretende a través de la educación los cambios sociopolíticos y urbanísticos necesarios para que el desplazamiento de todas las personas alcance su motivo de forma satisfactoria.

En los *sujetos* (grupo destinatario): no se definen por los roles según los modos de transporte (peatón ciclista, automovilista, etc.) sino según características sociodemográficas, según etapa del ciclo de vida, género, actividad, capacidades (sociopsicofísicas, económicas...), motivo del desplazamiento, hogares...

En el *contenido*: incluiría todos los indicados en la educación para la movilidad, pero resaltando de una manera muy especial el motivo de los desplazamientos y su satisfacción.

En el *método y técnicas*: incorporaría el trabajo de campo para indagar sobre el motivo de sus desplazamientos para los diferentes colectivos sociales, sus dificultades (temores incluidos) y aquellos viajes que no pasan de ser pensados.

Comparativa entre 3 tipos de educación del tráfico y la movilidad

	1. Educación vial	2. Educación socioambiental vial	3. Educación para la movilidad
Objetivo	Cambio conducta para sobrevivir en el tráfico	Cambio del sistema urbano y de transporte más saludable...	2+ ...para acceder a los destinos de forma satisfactoria
Destinatarios	Sujetos del tráfico en especial los más vulnerables.	Usuarios de la vía y de los diferentes modos de transporte.	Ciudadanía (por perfiles sociales), técnicos y políticos.
Contenido	Señales y normas de tráfico. Comportamiento "seguro" y actitudes ante el tráfico	Los usuarios de la vía. El sistema urbano y de transportes y sus impactos. Participación para la sostenibilidad	2 + Los colectivos sociales: motivos, modos y capacidades para/de desplazarse. Vivencia del espacio, viaje y del logro
Metodología	Informar, sensibilizar. Campañas difusión.	Activa en medio abierto. Participativa. Implica a la comunidad Constructivista	2 + especial atención a la percepción y vivencia y a la satisfacción de logro.(etnometodológica)
Agentes educadores	Docentes. Policía Local, ONGs, formadores viales, DGT, familia, sociedad, medias.	Docentes y educadores ambientales y sociales. Colectivos/asociaciones Administración pública.	Docentes y educadores ambientales y sociales. Colectivos/asociaciones Administración pública.
Evaluación	El cumplimiento de la normativa vial. ¿Reducción de la siniestralidad?	Acciones realizadas para cambiar la ciudad. Logros conseguidos	2 + El avance en la accesibilidad a los bienes de forma saludable y sostenible.

Fuente: Elaboración propia.

La Educación Social está en una situación privilegiada para cumplir este cometido pues tiene esa sensibilidad y metodologías que, bien empleadas, son necesarias para avanzar hacia el derecho a la ciudad y a la movilidad. Todo un reto para el colectivo de profesionales de la educación social

Bibliografía y referencias.

- Alonso, F. et al. (2003). *Formación y educación vial: Una visión a partir de algunas prácticas internacionales*. [en línea] <http://hdl.handle.net/10550/50928> [2019.01.13]
- Asprilla (2016). “La movilidad urbana sostenible: un paradigma en construcción en el contexto del cambio climático”. En *Revista Ambiens* núm. 3, 162-181. [en línea] <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ambiens/article/download/8713/9833> [2019.01.13]
- Avellaneda, P. (2013). “Educación vial: la necesidad de un cambio de enfoque”. En *Revista Transporte Integral* núm. 9, 16-17 [en línea] https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2013/10/23/7eae79ad9c68dd0059d4d4d4152a39dc.pdf [2019.01.13]
- Avellaneda, P. (2012). “Del tráfico a la movilidad: un salto conceptual y metodológico”. En *Revista Transporte Integral* núm. 4, 4-5. [en línea] <https://issuu.com/transporteintegral/docs/transporteintegral-04> [2019.01.13]
- Ballester, F. y Peiró, R. (2008). “Transporte, medio ambiente y salud”. (*Informe Sespas* 2008. Cap.2) En *Revista Gaceta sanitaria*. Vol. 22, núm. S1, 53-64 [en línea] <http://www.gacetasanitaria.org/es-pdf-S0213911108760758> [2019.01.13]
- Bericat Alastuey, E. (1994). *Sociología de la movilidad espacial. El sedentarismo nómada*. Madrid: Ed. CIS.
- Carta de Aalborg (1994) de ciudades europeas hacia la sostenibilidad. [en línea] <http://www.ecourbano.es/imag/REF%20CARTA%20DE%20AALBORG.pdf> [2019.01.13]
- Ceballos, A. et al. (2018). *La calidad del aire en el Estado Español durante 2017*. Ecologistas en Acción. [en línea] <https://www.ecologistasenaccion.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-calidad-aire-2017.pdf> [2019.01.13]
- CE (2001). *Libro Blanco: La política Europea de Transportes de cara al 2010: la hora de la verdad* (COM/2001/0370 final). [en línea] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0370:ES:HTML> [2019.01.13]
- CE (2007). *Libro verde: Hacia una nueva cultura de la movilidad urbana*. [en línea] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3A124484> [2019.01.13]
- De Castro, M. y Aloj, E. (2005). “Efectos sobre la salud humana producidos por la contaminación del tráfico. Perspectivas de educación ambiental en el transporte público para una movilidad sostenible”. En *Revista Higiene y Sanidad Ambiental* 5, 114-119. [en línea] [www.salud-publica.es/secciones/revista/revistaspdf/bc5101578c898fb_Hig.Sanid.Ambient.5.114-119\(2005\).pdf](http://www.salud-publica.es/secciones/revista/revistaspdf/bc5101578c898fb_Hig.Sanid.Ambient.5.114-119(2005).pdf) [2019.01.13]
- Dextre, J.C. y Cebollada, A. (2014). “Notas en torno a la seguridad vial. Una revisión desde las ciencias sociales”. En *Documents d'An. lisi Geogràfica*, vol. 60/2, 419-433. [en línea] <http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.103> [2019.01.13]
- DGT. (2011). Plan estratégico de seguridad vial 2011-2020. [en línea] <http://www.dgt.es/Galerias/la-dgt/centro-de-documentacion/publicaciones/2011/doc/estrategico-2020-004.pdf> [2019.01.13]



- Doménech Pla, A.; Reig Sales, I (2009). “Medidas educadoras para una movilidad segura, sostenible y saludable”. En *EVEADS IV Jornadas de Educación Ambiental CV*. 2009.02.25-27, págs. 342-346 [en línea] <http://www.agroambient.gva.es/documents/20550103/91057950/IV+Jornadas+de+Educaci%C3%B3n+Ambiental/2d7874ba-bfe4-462b-8f7d-902402e1d285?version=1.1> [2019.01.13]
- EDUSO (2017). “Mesa de confluencias 13. La Educación Social en la Educación Vial”. En *RES, Revista de Educación Social* (núm. dedicado al VII Congreso de Educación Social, Sevilla, 2016, 24, 191-196. [en línea] <http://www.eduso.net/res/24/articulo/ mesa-13-la-educacion-social-en-la-educacion-vial-20> [2019.01.13]
- Estevan, A. (2001). “Los accidentes de automóvil, una matanza calculada”. En *Boletín CF+S (Ciudades para un Futuro Sostenible)*, núm. 19. [en línea] <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n19/aaest2.html> [2019.01.13]
- Fernández Ordóñez, H.O. (2013). “La complejidad del problema de la inseguridad vial: cómo explicarlo y cómo enfrentarlo”. En *Revista Internacional de Desastres Naturales, Accidentes e Infraestructura Civil*. Vol. 13(1), 105-118. [en línea] https://www.scipedia.com/wd/images/0/0d/Draft_Content_999277181Fernandez-Ordenez.pdf [2019.01.13]
- Fomento (2012). *Libro verde de la sostenibilidad urbana y local en la era de la información*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. [en línea] <https://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/9982755F-02CF-47D9-9571-> [2019.01.13]
- GIZ y OMS (2011). *Transporte urbano y salud. Texto de Referencia para formuladores de políticas públicas de ciudades en desarrollo*. [en línea] https://www.who.int/hia/green_economy/giz_transport_sp.pdf? [2019.01.13]
- IMT (2016). *Visión cero en seguridad vial: Algunas oportunidades de implementación en México*. Querétaro, México: Instituto Mexicano del Transporte. [en línea] <https://imt.mx/archivos/Publicaciones/PublicacionTecnica/pt466.pdf> [2019.01.13]
- Instituto de Salud Carlos III (2012). “Mortalidad por Causa, Sexo y Grupo de Edad”. (2003-2012). [en línea] http://www.isciii.es/ISCIII/es/contenidos/fd-servicios-cientifico-tecnicos/fd-vigilancias-alertas/S03_12_ED_cau_tasa.xls [2019.01.13]
- Jirón, P. e Imilán, W. (2018). “Moviendo los estudios urbanos. La movilidad como objeto de estudio o como enfoque para comprender la ciudad contemporánea”. En *Revista Quid* 16, núm 10, 17-36. [en línea] https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/quid16/article/download/2899/pdf_40 [2019.01.13]
- Ley 2/2011 de Economía sostenible. (BOE 5.3.2011) [en línea] <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-4117> [2019.01.13]
- Mataix, C. (2014). “El concepto de movilidad sostenible. Actuaciones para la sostenibilidad”. En *Jornada sobre eficiencia energética en la movilidad y el transporte urbano*. [en línea] <https://www.fenercom.com/pages/pdf/formacion/05-02-2014-Jornada-sobre-Movilidad-y-transporte/01-EL-CONCEPTO-DE-LA-MOVILIDAD-SOSTENIBLE-ALBA-INGENIEROS>. [2019.01.13]

- Ministerio de Fomento (2009). *Estrategia Española de Movilidad sostenible*. Madrid: Ed. Mº Fomento [en línea] <https://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/149186F7-0EDB-4991-93DD-CFB76DD85CD1/46435/EstrategiaMovilidadSostenible.pdf> [2019.01.13]
- Miralles-Guasch, C. et al. (2000). *Mobilitat sostenible. Innovacions conceptuals i estat de la qüestió*. Elements de debat territorial núm. 10. Barcelona: Diputació de Barcelona. [en línea] <https://www1.diba.cat/uliep/pdf/45013.pdf> [2019.01.13]
- Miralles-Guasch, C. y Cebollada, A. (2003). *Movilidad y transportes. Opciones políticas para la ciudad*. Madrid: Fundación Alternativas. [en línea] http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/xmlim-port-GVOoD4.pdf [2019.01.13]
- Miralles-Guasch, C. (2001). “Circular o arribar? Velles tradicions i noves estratègies per a repensar la mobilitat quotidiana”. En *Revista Catalana de Sociologia*, núm. 14, 171-183. [en línea] <https://www.raco.cat/index.php/revistasociologia/article/view/222335> [2019.01.13]
- Monclús González, J. (2008). “Marcos metodológicos para políticas y trabajos de seguridad vial”. En *Revista Fomento social*, núm. 251, 509-546 págs. 197-251.
- Novoa, A.M., Pérez, K. y Borrell, C. (2009). “Efectividad de las intervenciones de seguridad vial basadas en la evidencia: una revisión de la literatura”. En *Gaceta Sanitaria*. vol. 23 núm. 6, 553.e1–553.e14. [en línea] <http://www.gacetasanitaria.org/es-efectividad-las-intervenciones-seguridad-vial-articulo-S0213911109002167> [2019.01.13]
- OCDE/FIT (2008). *Objetivo cero. Objetivos ambiciosos sobre la seguridad vial y el enfoque sobre un sistema seguro*. Documento resumen. Ed. OCDE. [en línea] <https://www.itf-oecd.org/sites/default/files/docs/08targetssummes.pdf> [2019.01.13]
- ITF (2017). *Cero Muertes y Lesiones de Gravedad por Accidentes de Tránsito: Liderar un cambio de paradigma hacia un Sistema Seguro*. Paris: OECD [en línea] <https://doi.org/10.1787/9789282108253-es>. [2019.01.13]
- OMS (1999). “Carta sobre Transporte, Medio ambiente y salud, OMS, 1999”; informe de síntesis, 2001.01. En Parlamento Europeo (2002). *Informe sobre las repercusiones del transporte sobre la salud pública* (2001/2067(INI). [en línea] <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A5-2002-0014+0+DOC+XML+V0//ES> [2019.01.13]
- Peces Bernardo, F.J. (2016.03). “La educación vial como ámbito emergente para la educación social”. Documento de trabajo. En *VII congreso de Educación Social*. Sevilla 21-23 abril 2016. [en línea] <http://www.cesclm.es/pdf/educacion-vial-como-ambito-emergente.pdf> [2019.01.13]
- Pérez, K. (2009). “Rojo, amarillo y ¿verde? La seguridad vial en España en la primera década del siglo XXI”. En *Gaceta Sanitaria*, 23(5), 359–361. [en línea] [doi:10.1016/j.gaceta.2009.08.001](https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.08.001) [2019.01.13]
- Ramírez Velázquez, B.R (2009). “Alcances y dimensiones de la movilidad: aclarando conceptos”. En *Revista “Ciudades”*, núm. 82, México. [en línea] <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/wwwciudades82ramirez.pdf> [2019.01.13]

- Rejón, R. (2018). “España gasta más de 3.600 millones de euros al año para tratar enfermedades causadas por la contaminación del tráfico”. En *Diario.es*, 2018.11.27. [en línea] https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-obligada-millones-enfermedades-contaminacion_0_839916665.html [2019.01.13]
- Sintes, M^a (2009). “Educación vial para una movilidad sostenible. La necesidad de un cambio de enfoque”. En *1º Encuentro de Ciudades para la Seguridad Vial*. Gijón 2009. Documento de ponencias, 160-165. [en línea] https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/ponencia-encuentro-ciudades-sintes_tcm30-174893.pdf [2019.01.13]
- Sintes, M^a (s.f.). *Caminos escolares: una herramienta para reconquistar la calle y la autonomía infantil*. [en línea] <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/eu/65/48/56548.pdf> [2019.01.13]
- Tabasso, C. (2012). *Paradigmas, teorías y modelos de la seguridad y la inseguridad vial*. Madrid: Instituto IVIA. [en línea] http://www.institutoivia.com/doc/tabasso_124.pdf [2019.01.13]
- Tonucci (Frato). La ciudad de los niños. [en línea] <https://www.lacittadeibambini.org/es/> [2019.01.13]
- Varios (2004). *Cuaderno didáctico sobre educación vial y salud*. Madrid: Ministerio de Educación y Ministerio de Sanidad. GdE, 2004. [en línea] <https://www.msbs.gob.es/ciudadanos/accidentes/docs/medioEscolar.pdf> [2019.01.13]
- Wright, P. et al (2010). *Antropología vial: símbolos, metáforas y prácticas en el “juego de la calle”*. Buenos Aires: CONICET. [en línea] https://www.academia.edu/8383265/Antropolog%C3%ADa_vial_s%C3%ADmbolos_met%C3%A1foras_y_pr%C3%A1cticas_en_el_juego_de_la_calle_en_Buenos_Aires [2019.01.13]
- Xiqués Trinquell, J. (2017). *Proyecto visión cero: Marco teórico o realidad factible*. Barcelona: ORP. [en línea] https://www.prevencionintegral.com/canal-orp/papers/orp-2017/proyecto-vision-cero-marco-teorico-o-realidad-factible?utm_source=cerpie&utm_medium=email&utm_campaign=flash_11_02_2018 [2019.01.13]

Para contactar:

Jaume J. Portet Tiebas: jaume.portet@conbici.org



Educación ambiental y formación docente: reto de la Educación Social para la Responsabilidad Social Universitaria

Environmental education and teacher training: Challenges of Social Education for University Social Responsibility

134

Mayra Araceli Nieves Chávez y Sara Miriam Gonzáles Ramírez,
Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

El presente artículo arroja los resultados de la sistematización de un ejercicio de formación docente sobre Responsabilidad Social Universitaria (RSU). El propósito del curso fue reflexionar sobre cómo habitamos el mundo a partir de la relación hombre genérico-naturaleza para una propuesta de formación docente en educación ambiental. En un primer momento, se expone la vulnerabilidad de la relación hombre genérico-naturaleza desde las prácticas de devastación y sensación de ser ajenos al medio ambiente, se realiza una reflexión y se acompaña de un marco conceptual en el que la educación social aparece como cimiento de nuevas formas de relación con la naturaleza para asumir la RSU como una forma de destino común. La sistematización consistió en un trabajo de relatorías, y en responder una pregunta generadora: ¿cuáles son las posibilidades y dificultades en el saber ambiental para la transformación a prácticas de cuidado y socialmente responsables? Los resultados del ejercicio, dejan al descubierto una fragmentación entre lo colectivo, lo individual y el utilitarismo sobre la naturaleza. Se propone un modelo de formación docente que parta de un autodiagnóstico del profesorado para conformar grupos transdisciplinarios de investigación hacia la elaboración de proyectos comunes que busquen condiciones más amables y armónicas entre hombre genérico-naturaleza.

Palabras clave: educación ambiental, educación social, formación docente, Responsabilidad Social Universitaria.

Abstrac

This paper presents the systematization results of a teacher training exercise on University Social Responsibility (USR). The purpose of the course was to reflect on how we inhabit the world from the generic man-nature relationship to make a proposal for teacher training in environmental education. At first, the vulnerability of the generic man-nature relationship is exposed from the practices of devastation and sensation of being alien to the environment. The reflection is accompanied by a conceptual framework in which social education appears as the foundation of new forms of relationship with nature to assume the USR as a common destination. The systematization consisted of a work of



rapporteurships, and answering a generating question. What are the possibilities and difficulties in environmental knowledge for the transformation to socially responsible and caring practices? The results of the exercise reveal a fragmentation between the collective and the individual and utilitarianism about nature. A model of teacher training is proposed, based on a self-diagnosis of teachers to form transdisciplinary research groups towards a common project that seeks more friendly and harmonious conditions between generic man-nature.

Keywords: environmental education, social education, teacher training, University Social Responsibility.

Fecha de recepción: 15/01/2019

Fecha de aceptación: 28/01/2019

135

Introducción

El presente artículo es un ejercicio de sistematización de diversas experiencias en formación docente sobre Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en profesores de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. El interés en sistematizar, surge con estas interrogantes: ¿cómo asumir la RSU cuando hombres/mujeres experimentan ser extraños o diferentes a la naturaleza (medio ambiente)?, y ¿cómo ser socialmente responsables cuando la formación docente no es un espacio para cuestionar los saberes, ni para procurar el cuidado integral de la persona y del entorno natural?

Estas preguntas corresponden a formas establecidas de relación sociocultural respecto a la naturaleza, y para comprender y volver a unir hombre genérico-naturaleza, se planteó un proceso de sistematización que buscó construir posibles salidas para ser socialmente responsables, y una de ellas fue la educación ambiental a partir de un abordaje de educación social, ya que uno de los principales problemas encontrados es la sensación de fragmentación y atomización consigo mismo, con la naturaleza, con los compañeros de trabajo y con la sociedad en general. La educación social tiene un sentido de intervención para la participación en colectivo y la promoción del bienestar social.

La reflexión sobre la necesidad de la educación ambiental comenzó con la exposición de la experiencia empírica de la relación hombre genérico-naturaleza, al mostrar la fragmentación que se vive frente a la condición humana y los débiles lazos sociales entre el grupo de profesores. A lo largo del curso de formación docente, se realizó un trabajo de sistematización

que permitió identificar elementos para una propuesta de formación que sensibilice y despierte el compromiso, y desde esta condición, realizar un diagnóstico institucional sobre cómo estamos frente a la RSU, seguido por la elaboración de grupos transdisciplinarios que construyan su propio saber ambiental y den seguimiento al proceso para entrar en una lógica de educación continua, y así, asumir de forma consciente la RSU.

Marco Teórico

Educación social: del caos y fragmentación social al cuidado responsable

136

Una de las razones que llevan a reflexionar el vínculo entre educación social y educación ambiental, es el cómo habitamos la Tierra. La formación docente dentro del espacio universitario debería considerarse educación continua que prepara para aprender a vivir desde una implicación con el grupo social de pertenencia, tarea que asume la educación social desde lo praxiológico (Moyano y Planella, 2012), porque busca que la persona sea y conviva, desde su ser social cultural y afectivo, desde su condición biológica;- la complejidad de ser o la integralidad del ser- para reconocer los vínculos con La Tierra (Morin, 1999). La educación social tiene la función de socialización, de arropar de habilidades sociales para la convivencia y creación vínculos sociales, de formar en la ciudadanía la realización personal y colectiva, así como la promoción del bienestar social (Moyano y Planella, 2012). En resumen, la educación social busca la emancipación del hombre y la reunión de lo fragmentado.

Hilvanar y restaurar la relación del hombre genérico con su propia naturaleza y con sus semejantes es tarea de la educación ambiental, ésta es una herramienta para comprender las relaciones existentes entre la naturaleza y los sistemas sociales, con la finalidad de asumir los problemas ambientales como factores socioculturales, para concientizar, sensibilizar y construir nuevas prácticas sociales de participación para la sostenibilidad ambiental y social (Matos y Flores, 2016).

La educación ambiental debe ser aprendizaje dinámico y dialéctico entre el sujeto cognoscente y la naturaleza (Matos y Flores, 2016), para su cuidado y conservación, esto corresponde a la enseñar/aprendizaje de la condición humana y su implicación con la Tierra. Aprendizajes que deben ser pilares de un nuevo estilo de vida personal y colectiva, mostrar y hacernos una ética ambiental y construir nuevas formas de relacionarse con la naturaleza. Los nuevos saberes ambientales son la base de la responsabilidad, es decir, adquirir un sentido

crítico y prospectivo para la búsqueda de nueva racionalidad, esto es la posibilidad de *“...encontrarse en un determinado estado de atención y alerta: las propias acciones y los propios deseos coinciden de un modo reflexionado”* (Maturana y Pörksen 2015:93), que tengan como fin trascendente el desarrollo de la naturaleza humana multidimensional que reconozca que hombre genérico y naturaleza son inseparables (Zimmermann, 2013).

El nuevo saber ambiental que se mueve en la lógica de la rearticulación de las relaciones sociales y naturaleza (Leff, 1998), la emancipación de lo humano-natural, de la instrumentalización al cuidado, de la depredación al sentido de implicación, tiene consigo *“...considerar lo sensible y lo cordial como elementos centrales del acto de conocimiento”* (Boff, 2015:16), esto como nueva forma de comprensión teórica y práctica de habitar el mundo. Esta nueva perspectiva ya no es únicamente desde la razón, sino desde la propia experiencia de vivir la naturaleza, ya no es la idea apriorica, sino desde la interacción sensible con la naturaleza en su medio, el conocer es vivir y vivir es conocer (Maturana y Pörksen 2015), vivir la condición humana es reconocer la naturaleza en el cuerpo y en lo social, es asumir los procesos bio-socio-culturales.

La formación docente y el nuevo saber ambiental debe ser la praxis de cuidar y cuidar-nos, nuevas relaciones que escapen a la agresividad y se sostengan en el amor y el respeto (Boff, 2012), con la finalidad de asumir en sí mismo y en el semejante la imagen de heredero del patrimonio común de la humanidad (Fryd y Silva, 2009). El fin último de la formación docente y la educación ambiental es educar para la responsabilidad de sí, del otro y del mundo desde el cuidado ético y consciente como praxis de lo humano (Boff, 2012 y Fryd, 2009), como implicación amorosa de compartir la misma condición humana y el mismo destino.

Tedesco (2014) afirma que en el final del siglo pasado y el principio del milenio, corresponde a analizar y a ejercer los cambios más significativos en la estructura social, establece una radiografía de la condición global y su impacto en nuestro país, como ésta ha permeado en lo político, lo económico, lo cultural y cómo ha llegado a romper el sentido de la vida y de lo humano en la educación y a su vez, cómo esto ha repercutido en el entretejido social.

La educación social como praxis es un camino para restaurar las desgastadas relaciones sociales y la implicación con la Tierra, es una forma de animar al intercambio afectivo entre los integrantes de los grupos sociales, teniendo como utopía la sociabilidad, es decir, educar para la participación social desde la cooperación y colaboración para un destino común,

restaurando la efectividad, memoria, imaginación e intereses del colectivo (Naval, 2009). La educación ambiental es aprender esta sociabilidad (capacidad de implicación), entre hombre-genérico y naturaleza para el cuidado de La Tierra y los que habitan ésta, que es ser responsables del destino común. Solo en la implicación amorosa es posible asumir la RSU, y nos hace responsables de los impactos de las acciones y decisiones en lo social y ambiental para un habitar sostenible, humano y justo, a partir del universo de obligaciones de la Universidad para responder al destino social en toda la extensión de la palabra y lo ambiental (Quintana, 2017). La Responsabilidad Social Universitaria es asumir los impactos del quehacer universitario, así como la reflexión epistemológica de los conocimientos que mueven la docencia e investigación, para que la producción académica atienda los problemas sociales y promueva el desarrollo sostenible (Cantú, 2015 y De la Cruz 2008), pero más allá de esto, es la capacidad de implicación amorosa en las relaciones hombre-naturaleza para una vida más armónica.

Metodología

La Metodología comprende dos momentos, el primero es la estructura y el desarrollo del curso, y el segundo comprende el proceso de sistematización del mismo para llegar a la teorización de la experiencia.

Proceso de construcción del cuidado y de la RSU

a) *Metodología del curso*

Una forma operativa de aplicar la Política Educativa Nacional sobre la RSU, es en lo institucional, proponiéndolo en el curso de formación docente, éste tuvo la condición metodológica de seminario taller para sensibilizar y concientizar sobre la relación consigo mismo, con el otro y con la Tierra, ya que la educación social tiene el fin del bien común.

El objetivo fue poner sobre la mesa nuestros saberes ambientales, valores, creencias y prácticas académicas, y mediante preguntas generadoras, crear un diagnóstico de nuestra situación actual, por medio de actividades lúdicas para el reconocimiento de nuestras formas de convivencia cotidiana; esto significó una forma de gestionar nuestros saberes ambientales, valores y prácticas académicas: repensarnos es un acto de gestión (Pitluk, L, 2016:133). Y es el comienzo de un nuevo saber ambiental que permite pensar en posibles sistemas de valores éticos y una posible implicación con la naturaleza desde el respeto, cuidado y conservación,

como principios de la RSU para el desarrollo sustentable, que es la posibilidad de mirarse desde la complejidad.

El acto de gestión de conocimiento significó repensar las prácticas culturales para animar la participación en la vida social, política y económica del grupo al que se pertenece, intervención didáctica-pedagógica como una forma de intervención socioeducativa, es decir, enseñar a través de la posibilidad de que las acciones de enseñanza-aprendizaje promuevan una participación activa durante el proceso educativo para la transformación de las prácticas culturales (Trilla, 1993). Transformación que inicia con traer a la conciencia las prácticas académicas de cuidado y responsabilidad a partir de actividades lúdicas que visualizaron prácticas de transformación cultural, como formas de gestión de conocimientos, fortalecimiento de lazos afectivos, y fomento de prácticas socialmente responsables.

b) Proceso de sistematización del curso

La sistematización implicó recuperar la experiencia de la vivencia (Jara: 1994) para organizar y comprender la estructura de los comportamientos en lo colectivo de cómo habitamos los espacios y la Tierra y cómo éstos condicionan en lo personal para encontrar las posibilidades de transformación, es un acto de gestión metacognitiva. La experiencia es la vivencia de la reflexión que se puso en común sobre el cómo habitamos. La sistematización de la experiencia son insumos para imaginar formas éticas y responsables de convivencia; fue un proceso dinámico que descubrió el cómo habitamos los espacios desde la condición humana para comprenderse a sí mismo y el cómo se vive en comunidad y con la naturaleza, es decir, una interpretación crítica de la experiencia (Jara, 1994:22).

La finalidad de la sistematización es comprender cómo se construye la relación con la naturaleza a partir de la idea de conocimiento y práctica científica, para proponer posibles formas alternativas de convivencia entre sí y con La Tierra, en resumen, vías para la construcción de nuevos saberes ambientales a partir de la formación docente.

Los aspectos centrales que se recogieron de la sistematización fueron:

- 1) idea de naturaleza,
- 2) concepto de conocimiento científico y ciencia,
- 3) concepto de hombre genérico, como elementos de la educación ambiental y las prácticas socialmente responsables, esto se hizo a manera de narración de lo que nos han enseñado y cómo lo asumimos.

La información se clasificó en ausencias y presencias de prácticas de cuidado de la Tierra, así como los logros y dificultades en el trabajo docente para vivir y educar socialmente responsable.

Finalmente nos preguntamos: ¿cómo pensamos la naturaleza y cuáles las acciones consecuentes con estas ideas?, ¿cuáles son las posibilidades y dificultades en el saber ambiental para la transformación a prácticas de cuidado socialmente responsables? Se analizaron tensiones y contradicciones entre el ser individual y el ser social, entre la docencia y la vida personal, con la finalidad de recuperar la complejidad del ser. A continuación se mencionan algunos de los resultados encontrados.

Resultados de la sistematización del curso de formación docente sobre RSU

Se identifica un pensamiento acción sobre la naturaleza, que es la experiencia empírica de la relación hombre genérico-Tierra.

La idea que objetiva la relación con la naturaleza fue: “somos depredadores, explotadores, dominadores, no sabemos cuidar”, está fue la conclusión posterior a reconocer que existen ideas que condicionan el habitar en el mundo, tal como: la naturaleza es todo aquello que no es producido por el hombre, otras como la naturaleza son el reino animal y vegetal, unas más, como la naturaleza es todo lo que es exterior a nosotros. En relación a la idea de quién o qué es el hombre en sentido genérico, las ideas fueron: es el que posee la razón, el que transforma a la naturaleza por el trabajo, quien tiene la facultad de buscar la verdad y de conocer el mundo.

Estas reflexiones dejan al descubierto que no se reconoce ni se asume la condición humana como prolongación de la naturaleza, es decir, el hombre y la naturaleza son dos cosas diferentes, al pensarse como hombre genérico se quedó fuera la capacidad de ser sociable, de afectividad y cooperación.

La capacidad de ser social interpela a la cuestión educativa porque en estas reflexiones de formación docente, éstas son ausencias de algo deseable desde la RSU, la primera es aprender/enseñar a asumir la condición humana, hombres/mujeres y naturaleza somos un ente biológico y físico. La segunda la necesidad de reconocer la necesidad de cuidado, protección y preservación del propio mundo y del ser, reconocer la subjetividad aquello que escapa a la

razón, a la capacidad de relación social, de establecer vínculos afectivos, asumir las condiciones de La Tierra como el destino común.

Retos de la formación docente y educación ambiental

¿Cómo educar-nos en nuestra relación con la Tierra y en nuestras relaciones sociales? ¿Desde dónde trabajar nuestras ausencias? Una posible salida es desde la educación social que procura procesos de sociabilidad para un proyecto futuro como colectivo, esto puede ser el cimiento para asumir el cuidado de la condición humana y la naturaleza, esto se puede lograr desde la educación ambiental que se enfoca en prácticas del cuidado y sostenibilidad y, a través de estos procesos, alcanzar la responsabilidad social del destino común hombre génico-naturaleza. Enseñar a asumir la condición de ser parte de la naturaleza, dejar de pensar que el ser racional es una condición de superioridad y de dominio sobre ésta, considerar que el docente de educación superior actual, es el resultado de un proceso de formación de 20-30 años atrás haciendo una reflexión sobre cómo fue formado este docente, podemos decir que el profesor fue formado desde una perspectiva de contenido sobre el conocimiento científico y profesional, noción disciplinaria, fragmentado, atomizado, además de especializado, en la mayoría de los casos, súper-especializado, sin embargo, por los modelos de ese entonces, no se formó en las habilidades emocionales (Querétaro, 2015). La concepción de educación anterior, estuvo enfocada al saber hacer, y en responder a problemas en el aquí y el ahora, desde un ejercicio tradicional. En la actualidad, existe la demanda de cambiar de paradigma en la formación; pasar de una educación pasiva a una activa, esto es, centrar la educación en el estudiante y su aprendizaje, que implica formar al educando como Ser Social.

Educar es tener una forma de concebir al individuo en la tierra de manera diferente, el individuo que enseña necesita verse y considerarse de forma integral para ver- enseñar de manera holística, pensar en una educación equilibrada en el área del conocimiento profesional y en el de ser social interroga sobre qué es la formación integral del ser humano y sobre cómo educar a los jóvenes para ser seres socialmente responsables.

Es necesario formar al docente desde la perspectiva de Educación Integral, que es el fundamento del continuo vivir del ser humano y de sus colectividades. Asumirse como ser integral y ver al otro en la misma condición, desde un enfoque humanista, el ser completo, ver al otro en sus cuatro dimensiones: en lo físico, emocional, intelectual y social, esto comprende

cambiar la política educativa universitaria, considerar el modelo educativo institucional, poner en concordancia los currícula y los programas de asignaturas en aras de la RS, buscar la congruencia y trabajar acordes a los lineamientos establecidos.

En el Documento final de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, organizada por las Naciones Unidas en 1993, se pide a los Estados “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y el reforzamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales”, y propone: “se trata de una educación integral: una educación que sea capaz de preparar hombres y mujeres autónomos desde el punto de vista moral, y respetuoso de la libertad y la dignidad del otro; he aquí el objetivo esencial de la educación (UNESCO, 2008).

En el 2010, la UNAM elaboró un documento donde estableció las estrategias y políticas para construir la universidad que falta, en donde desarrolla 10 puntos en los que la universidad pública debe centrar su atención para formar a sus académicos y estudiantes y trascender hacia la sociedad. Formar a los docentes y estudiantes en RS, es asumir y educar en Derechos Humanos y se convierte en finalidad educativa a nivel superior, para lograr todo esto, es necesario formar al maestro sobre estos elementos para que pueda concientizarse sobre sus prácticas cotidianas de ver-percibir el entorno y de enseñanza. Se considera la formación como función social, que es la capacidad de incidir en la sociedad como en toda persona que pasa por las aulas de la universidad, conocer-asumir los principios, normas, reglas establecidos socialmente y que comparten la dinámica cotidiana, se necesitan primero la sensibilización-conciencia para pensar en educar-se integralmente, que es potenciar las capacidades y habilidades del ser humano (Prado y López, 2008). El maestro debe ocuparse en sí mismo para estar en condición de incidir en sus estudiantes. La conciencia es el motor de la potenciación de la necesidad para desarrollar el pensamiento creativo, adaptarse y/o transformar su entorno, también se necesita enseñar-propiciar la autonomía que implica el desarrollo y la participación de procesos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales en los cuales se desenvuelve, la autonomía, que es la capacidad de autorregulación frente al otro en el ejercicio libre y ético.

“Un ser autónomo es un ser que opta o decide su destino e incide en el destino de la colectividad a la que pertenece. En la medida en que el ser humano es autónomo es un ser con autoestima (tiene confianza en sí mismo), la que permite respetar al otro. Autonomía y respeto, constituyen una unidad, en cuanto no se puede ser libre ni tener autoestima sino se reconoce y respeta la autonomía del otro: este reconocimiento permite también que se asuma

el concepto de igualdad como sujetos de derechos sociales. El otro puede definirse como el exterior al yo: el hijo, el amigo, el extranjero o la naturaleza". (Pardo y López, 2008:34).

Otro aspecto necesario para la potenciación de la persona es la coexistencia y diversidad, que es la consciencia de la persona de mirarse en colectividad, la coexistencia es la capacidad que del individuo despliega para instalarse en la posibilidad de desarrollo general o interés público en la misma sintonía en el que desarrolla su interés personal, esto quiere decir: poner mis intereses en la misma dirección que los de mi colectivo. Es necesario formar al ser humano para que considere y se desenvuelva en la diversidad cultural y en la diversidad biológica para que permita un desarrollo completo.

El maestro necesita ser consciente de su proceso formativo para entender y relacionarse en lo colectivo; autobiografía, ser consciente del cúmulo de saberes y conocimientos para que los analice y replantee (proyectarlos), para abordar los cambios (transformarlos). Proyectarlos y transformarlos para construir nuevos saberes y conocimiento de manera interdependiente. Estos aspectos constituyen una brújula para establecer los procesos formativos en el aula, ya que permiten establecer fines educativos de la enseñanza en una condición intencional, creativa y de respeto (Prado y López, 2008). El maestro necesita asumir la necesidad de formar seres: autónomos, potenciados, solidarios, responsables, libres, participativos, empoderados, tolerantes, concertantes; auto-dirigirse a investigar las necesidades para plantear ambientes sanos y colectivos, propiciar en el aula cambios hacia la individualidad potenciada y la construcción de hábitat.

Uno de los obstáculos que se identifican en la sistematización es que los maestros se viven con pocos espacios de formación docente sobre estos temas, espacios de reflexión profunda en donde ellos puedan plantear problemáticas cotidianas didácticas pedagógicas a las que ellos se enfrentan y que muchas veces complican el desempeño docente, ellos viven cansados con desgaste corporal y poco acompañamiento. Pudimos ver en la sistematización que los docentes se viven en la indefensión dentro de la universidad, las consecuencias de asumir de manera acrítica las políticas educativas han propiciado la distinción y jerarquización del docente, así como, la homogeneización de éste en diversas funciones, como la docencia y la investigación, la tutoría, la gestión, que no se ejercen de acuerdo a las habilidades y dedicación del profesor, sino que, se privilegia a aquellos que realizan todas las funciones, esto ha inducido a la transgresión de perfiles educativos al interior de la universidad por una usurpación de roles y abarcamiento de funciones que ha provocado el desgaste físico,

emocional y social del docente, cada vez más maestros enfermos, sobrecargados y saturados, (algunos compañeros muertos a temprana edad); la mayoría de los profesores viven estresados, aunado a una falta de formación humanista e integral de manera institucional.

Otro obstáculo es la falta de una estructura que realice investigación y promueva programas y cursos integrados, dejar de privilegiar la condición de facultad para soportar la condición institucional, dejar de estar separados y desarticulados para transitar a una figura central que regule el trabajo académico para que no sólo se responda a indicadores sino que se elabore una planeación de acuerdo a las necesidades institucionales reales, partir de la información vertida en estos cursos para proponer la formación docente.

Un obstáculo fundamental que se vislumbra en la mayoría de los estudiantes es la carencia de algunos contenidos correspondientes al nivel en el que estudian, la comprensión de lectura, pensamiento infantil, fantástico, se presentan actitudes de apatía, un manejo de redes superficial, no responsables y con carencias socioeconómicas fuertes, etc., llegan en condiciones en las que se necesita más trabajo de acompañamiento individual, y demandan asistencia docente, el trabajo de tutorías en muchos casos no es suficiente, y a veces las condiciones económicas se convierten en la disyuntiva sobre seguir estudiando o trabajar.

El trabajo de formación va ligado al quehacer individual y social, construye una unidad que conforma un proceso dinámico e interactivo y posibilita que las personas valoren e incluso replanteen su perspectiva de vida. El proceso formativo contempla las siguientes etapas: a) Investigación social y diagnóstico vivencial (que este trabajo puede ser el resultado del compromiso hecho con cursos para los maestros de la UAQ que se llevó a cabo durante el 2017-2018 en las facultades), b) Conformación de pequeños grupos multidisciplinarios y de diferentes niveles educativos, c) Elaboración teórica-conceptual al interior de la Universidad y su esencia sobre el tema de RS, d) Diseño de un plan de formación correspondiente a las necesidades reales y particulares de la universidad, e) Capacitación interactiva con subgrupos y propuestas afines, y f) Proyecto de vida individual y colectiva, buscar condiciones más amables y armónicas entre la comunidad educativa.

Es imperante trabajar en el tema de la RS en la Universidad de una manera integral, hacer un ejercicio de introspección institucional, establecer políticas y líneas de acción congruentes al modelo educativo, establecer estrategias de formación y acompañamiento a los docentes experimentados y nuevos de diferentes disciplinas y diferentes niveles educativos para

fortalecerlos en temas didáctico-pedagógicos, desarrollar propuestas y/o proyectos de investigación comunes, que impliquen la relación con estudiantes y trasciendan a la sociedad, trabajar el concepto de colectividad, solidaridad y humanismo, para propiciar el trabajo ético. Revisar el modelo educativo con todos los maestros para transmitir los fines de la Universidad y, además, para corresponder a los fines de la misma, trabajar la transparencia y rendición de cuentas con la cultura de evaluación que incremente la RS, propiciar procesos de análisis y reflexión sobre la necesidad de reducción de la pobreza, la paz, derechos humanos, e inclusión y temas de género, de tal manera que, la UAQ continúe y agrande su círculo de trascendencia en donde pueda influir en el desarrollo socioeconómico y en el equilibrio medio-ambiental. Que pueda contribuir a un futuro más sostenible con perspectiva para prevenir y alentar a la sociedad ante las nuevas tendencias emergentes del cuidado del entorno, tener una práctica educativa que se oriente en el sentido no de la repetición del presente o de la repetición del pasado, sino en un sentido de transformación del presente para enfrentar el futuro, preocuparse por que educadores y educandos desarrollen el acto de conocimiento de lo concreto, de lo real, que se procure realmente aprehender el significado de lo concreto, una posición crítica curiosa y no con una postura paciente de ambos actores.

El fin de la educación superior es contribuir a mejorar la calidad de vida, en el curso también se expuso esta pregunta: ¿cuál debe ser la contribución de la educación superior al desarrollo humano y social? Esto implica un cambio de paradigma, tenemos que movernos de lo individual y competitivo a lo colectivo y social, pasar de la formación de profesionales productivos hacia la formación de ciudadanos y profesionales, de una orientación basada en las necesidades del mercado de trabajo a las necesidades de la sociedad en su conjunto, de un uso social basado en el estatus, enriquecimiento y reconocimiento individual a la contribución al bien colectivo, y al desarrollo humano y social (Ocegueda et. al. 2016).

Implementar metodologías participativas en programas y proyectos de vinculación social, servicio social, prácticas profesionales, proyectos de extensión, de divulgación en donde se construya conocimiento e interactúen profesores y estudiantes de diferentes disciplinas y niveles educativos como: bachillerato, licenciatura y posgrados.

La Universidad es un agente de impacto social, ésta debe ofrecer educación de calidad e impulsar a asumir una responsabilidad con los estudiantes, con sus familias y con la comunidad local, provocar alianzas estratégicas con actores locales, autoridades públicas, con

el sector productivo, grupos sociales y organizaciones no gubernamentales, que sus egresados tengan el perfil de la RS, que puedan ser gestores de conocimiento y práctica profesional, así como de gestión y prácticas de civilidad, despertar en la comunidad el gusto por apostar a la vida, la imaginación para la innovación de propuestas sostenibles.

Consideraciones finales

El propósito de la universidad es formar individuos que puedan incidir en su entorno social y local, profesionales que tenga capacidad emprendedora, innovadora y de alta calidad, con conocimiento en el hacer y proponer con fines de sustentabilidad y de desarrollo de nuevas producciones materiales simbólicas y sociales.

La universidad puede propiciar procesos y generar bienestar social sobre la base del conocimiento, a partir de la vinculación entre instituciones y entidades públicas, así como con los sectores privado y social, fomentando el intercambio de saberes y metodologías entre disciplinas, y atendiendo a las diferencias y desigualdades al interior del sistema educativo superior.

Sólo se puede considerar el logro de estos retos que tiene la universidad a través de la sensibilización y formación docente para desarrollar en él una conciencia de lo integral, que pueda vivir de manera articulada e íntegra para que dé ejemplo del trabajo ético y con compromiso social. Además de difundir y formar en RS a todos los actores de la universidad, con fines de trabajar con un ejercicio congruente y armonioso.

La Universidad necesita desarrollar una propuesta de formación de educación ambiental y de participación comunitaria que se refleje en el trabajo académico cotidiano transitar de lo individual a lo colectivo, de la existencia a la coexistencia y de la disciplina multidisciplinar a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, de práctica educativas tradicionales a prácticas activas, propositivas y de solidaridad.

Bibliografía

- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta
- Boff, L. (2015). *Los derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Madrid: Editorial Trotta
- Cantú, R. (2015). *La responsabilidad social de las universidades contemporáneas*. México: UANL
- De la cruz, C. y Sacia, P. (2008). *La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad*. IESALC.
<http://www.frcu.utn.edu.ar/archivos/institucional/planEstrategico/LaResponsabilidadDeLaUniversidadEnElProyectoDeConstruccionDeUnaSociedad.pdf> revisado 10 de enero 2019
- Diagnóstico de propuestas en materia educativa de Querétaro 2015-2021. Gobierno del Estado de Querétaro. México: Secretaría de Educación Pública
- Fryd, P. y Silva, D. (2009). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. España: Gedisa
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. México: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. México: Editorial Siglo Veintiuno
- Matos, B.B. y Flores, M.A. (2016). *Educación ambiental. Para el desarrollo sostenible del presente milenio*. Bogotá: Ecoe Ediciones
- P, H. y Pörksen, B. (2015). *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica
- Moyano, S. y Planella, J. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO
- Naval, C. (2009). *Educación de la sociabilidad*. España: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Ocegueda, J. et. al. (Coomp) (2016). *La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI*. México: Colección PEM
- Pardo, L.P. y López, K.B. (2008). *Desarrollo humano y formación. Una responsabilidad social de las organizaciones*. Buenos Aires: Lumen
- Pitluk, L. (coomp), (2016). *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Quintana, M. (2017). *Concepto de responsabilidad en los índices de responsabilidad social Universitaria*. México: Maporrúa
- Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Educación Pública
- UNAM (2010). *Estrategias y políticas para la universidad que falta*. Seminarios de educación UNAM.



https://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/L43_unipubmex/SES2014_LaUniversidadPublicaEnMexico.pdf Revisado el 10 de enero del 2019

Zimmermann, M. (2013). *Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia*. Bogotá: Ecoe Ediciones

Para contactar:

Mayra Araceli Nieves Chávez, profesora de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Campus Aeropuerto UAQ, Carretera a Chichimequillas S/N, Ejido Bolaños, 76140 Santiago de Querétaro, Qro., Mex. Teléfono 52 442 192 1200, Ext 6331

Email: mailto:mayra_marzo6@hotmail.com

Sara Miriam Gonzáles Ramírez, profesora-investigadora, Universidad Autónoma de Querétaro.

Campus Aeropuerto UAQ, Carretera a Chichimequillas S/N, Ejido Bolaños, 76140 Santiago de Querétaro, Qro., Mex. Teléfono 52 442 192 1200, Ext 6331

Email: <mailto:mirgora0909@hotmail.com>



Consumo e sustentabilidade em Círculos Freireanos de Cultura: uma experiência com estudantes do Sul do Brasil

Consumption and sustainability in Freirean culture circles: an experience with Southern Brazilian students

João Paulo Schultz. *Secretaria de Estado da Educação do Paraná*

Marília Andrade Torales Campos. *Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná*

149

Resumo

Este artigo apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa que objetivou analisar a experiência de formação com o Grupo Ambiental de uma escola pública do município de Curitiba, Estado do Paraná, Brasil. De caráter qualitativo, a pesquisa envolveu estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A abordagem do tema gerador sobre o meio ambiente com ênfase no consumo responsável se deu por meio do Círculo de Cultura (Freire, 1987). Assim, a metodologia se fundamentou no estímulo ao diálogo e a interação entre os participantes. No decorrer do processo, foram realizados encontros sistemáticos com os estudantes para propor debates e vivências coletivas para refletir sobre possibilidades de transição a sociedades sustentáveis. Entre os resultados, ressalta-se que do trabalho contínuo com o Grupo Ambiental emerge uma via possível para garantir o desenvolvimento de ações ambientais e ampliação da cultura da sustentabilidade no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Círculos de Cultura, Estudantes, Grupo Ambiental, Consumo Responsável.

Resumen

Este artículo presenta los resultados obtenidos a partir de una investigación que objetivó analizar la experiencia de formación con el Grupo Ambiental de una escuela pública del municipio de Curitiba, Estado de Paraná, Brasil. De carácter cualitativo, la investigación involucró a estudiantes del 8º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública. El enfoque del tema generador sobre el medio ambiente con énfasis en el consumo responsable se dio por medio del Círculo de Cultura (Freire, 1987). Así, la metodología se fundamentó en el estímulo al diálogo y la interacción entre los participantes. En el transcurso del proceso, se realizaron encuentros sistemáticos con los estudiantes para proponer debates y vivencias colectivas para reflexionar sobre posibilidades de transición a sociedades sostenibles. Entre los resultados, se resalta que del trabajo continuo con el Grupo Ambiental emerge una vía posible para garantizar el desarrollo de acciones ambientales y ampliación de la cultura de la sustentabilidad en el espacio escolar.

Palabras clave: Educación Ambiental, Círculos de Cultura, Estudiantes, Grupo Ambiental, Consumo Responsable.



Abstract

This paper presents the results obtained from an investigation that aimed to analyze the training experience with the Environmental Group of a public school in the municipality of Curitiba, State of Paraná, Brazil. Of qualitative nature, the investigation involved students of the 8th year of the Basic Education of a public school. The focus of the generating theme on the environment with an emphasis on responsible consumption was given through the Culture Circle (Freire, 1987). Thus, the methodology was based on encouraging dialogue and interaction between participants. In the course of the process, systematic meetings were held with the students to propose debates and collective experiences to reflect on the possibilities of transition to sustainable societies. Among the results, it is highlighted that the continuous work with the Environmental Group emerges a possible way to guarantee the development of environmental actions and expansion of the culture of sustainability in the school space.

150

Keywords: Environmental Education, Culture Circles, Students, Environmental Group, Responsible Consumption.

Fecha de recepción: 09/01/2019

Fecha de aceptación: 11/02/2019

Introdução

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Grupo Ambiental de uma escola pública do município de Curitiba (Estado do Paraná, Brasil). Um Grupo Ambiental, no âmbito escolar, pode ser compreendido como um coletivo integrado por professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar, com objetivos comuns e que visa o desenvolvimento e a implementação de ações pedagógicas e interdisciplinares referentes às questões ambientais, sociais e culturais pertinentes a comunidade escolar. Tais ações são voltadas à sensibilização e a tomada de consciência sobre a realidade ambiental para compreender, proteger, preservar e conservar o meio ambiente, bem como para problematizar e refletir sobre formas de desenvolvimento social e econômico que considerem, ou não, os princípios de sustentabilidade em sua constituição.

O estudo do Grupo Ambiental se justifica pela importância das temáticas abordadas e pela necessidade de potencializar a Educação Ambiental no contexto da educação escolar e na



formação da cidadania. Na estrutura curricular das escolas públicas brasileiras, a Educação Ambiental não possui um espaço/tempo definido e, na maioria das vezes, não está institucionalizada no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, o que determina limitações no trabalho dos professores. Conforme Guimarães (2007), é importante ressaltar que, apesar da difusão crescente da Educação Ambiental nas escolas, essa ação educativa se apresenta fragilizada em suas práticas pedagógicas, pois não se inserem em processos que conduzam a transformações significativas da realidade. No contexto brasileiro, apesar de ser considerada como um tema transversal ao currículo, a Educação Ambiental é comumente tratada de forma esporádica e descontinuada nos planos de trabalho dos professores.

Desse modo, considerando que tais práticas de Educação Ambiental precisam ser potencializadas, nos perguntamos *como a experiência desenvolvida com o Grupo Ambiental poderia sensibilizar os estudantes para a mudança (ou transformação) de hábitos, valores e comportamentos em relação ao meio ambiente e ao consumo?* Para tentar responder a esta indagação, buscamos, a partir da constituição de um coletivo de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, problematizar a temática do consumo responsável por meio da organização de Círculos de Cultura (Freire, 1987).

A Educação Ambiental no contexto escolar

O campo conceitual e as correntes que compreendem as pesquisas em Educação Ambiental são amplos, complexos e polissêmicos, e têm evoluído ao longo da história de acordo com as conjunturas políticas, ambientais e socioculturais em diferentes espaços. Considerando-a como um subcampo da educação, em entrevistas publicadas por Arias Ortega (2012), González Gaudiano, Leff, Sauvé, Caride Gómez, Meira Cartea, entre outros, apontam que a Educação Ambiental é uma área do conhecimento cujo campo encontra-se em construção e/ou consolidação, o que lhe dá diferentes contornos, de onde emergem desafios e possibilidades.

Nesta pesquisa, como forma de balizamento conceitual, tomamos a definição encontrada na Política Nacional de Educação Ambiental brasileira (1999), que considera a Educação Ambiental como “*processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades*”, como uma das orientações que permitem compreender e interpretar as implicações da Educação Ambiental no contexto formativo das

escolas. Outros autores (Caride Gómez, 1991; Sauvé, 2005) complementam essa defini  o e serviram de apoio para a interpreta  o dos dados. Associando esses conceitos ao *l  cus* e objeto da pesquisa, ressalta-se que consideramos a Educa  o Ambiental como uma dimensão da educa  o escolar. E, é neste sentido também que Oliveira e Oliveira (2012) põe de relevo a compreensão de que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e o fortalecimento das práticas de Educa  o Ambiental, tendo em vista que ela possibilita o exercício da sensibiliza  o e da tomada de consciência sobre a realidade ambiental.

Para Carvalho (2004), a educa  o, e, em efeito a Educa  o Ambiental, produz cultura e transforma a natureza, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana. Esta abordagem nos permite pensar o processo de transi  o para sociedades sustentáveis a partir de mudanças na cultura e nos valores que sustentam a din  mica social. Pois, ainda de acordo com a autora, somos envolvidos pelas condi  o  es ambientais, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes da realidade, construindo percep  o  es e formando cultura.

A escola como um espaço educador sustentável

No atual cenário político e econ  mico, muitos países enfrentam uma crise ambiental decorrente, por um lado, do modo capitalista de produ  o e, por outro, pelos valores sociais e pelos padrões de consumo por ele estimulado, além de outros fatores. Neste contexto, no qual a natureza passou a ser vista apenas como uma fonte de explora  o dos bens naturais, faz-se necessário repensar os modos de vida assumidos por diferentes sociedades a partir da problematiza  o dos elementos simbólicos que permeiam a cultura, atribuem identidade aos grupos e cunham seus comportamentos e a  o  es.

Com o intuito de refletir sobre o papel da escola na busca de alternativas em rela  o    problemática ambiental, emerge, a luz dos princípios de sustentabilidade, a proposta de fortalecer a din  mica escolar como um “espaço educador sustentável”. Este termo está associado   s escolas que praticam a Educa  o Ambiental de maneira ativa, continua e comprometida com transforma  o  es sociais. A ideia parte das iniciativas que já ocorriam nas escolas para pensar coletivamente as propostas que consideram o currículo, a gestão e o relacionamento com a comunidade como elementos para o fortalecimento da cidadania.

Assim, as Escolas sustentáveis são definidas como “aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam”. (Brasil, 2013: 2)

Todavia, na atual conjuntura socioeconômica, é preciso considerar que existem muitas limitações e dificuldades para efetivar ações coerentes com a prática de uma escola sustentável. Se considerarmos os princípios capitalistas que estão impregnados na cultura de diversas sociedades e a carência de recursos e políticas públicas para o desenvolvimento de uma escola sustentável, esta realidade se torna ainda mais evidente. Porém, ao

“desejarmos a construção de sociedades sustentáveis que beneficiem a todos os elementos com os quais compartilhamos este planeta, precisamos superar as limitações (...), o que exige políticas públicas voltadas para a inclusão e a participação”. (Sorrentino, 2011: 23)

A escola representa um espaço de trabalho fundamental para desenvolver o ensino e fortalecer as práticas de Educação Ambiental (Torales, 2006). Daí a importância e a necessidade de (re) pensarmos ações alternativas para fortalecer as práticas escolares e a Educação Ambiental como caminho para a transformação sociocultural e apontar medidas concretas e imediatas face aos desafios socioambientais.

O Círculo de Cultura Freireano

A Educação, como um processo humano e social que acontece por meio da interação entre as pessoas, é influenciada por diferentes formas de linguagem e de apropriação do conhecimento, mediados por processos axiológicos que podem influenciar ou determinar transformações culturais. Nesta tessitura, com o objetivo a estruturação do Grupo Ambiental – objeto de estudo desta pesquisa – e considerando a linguagem como forma ou processo de interação entre as pessoas, optou-se pelo Círculo de Cultura (Freire, 1987) como método de aproximação ao campo empírico, como apontam Franco e Loureiro (2014) ao dizer que,

“O Círculo de Cultura Freireano, espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes, assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal modo que seu produto, o conhecimento gerado, seja resultante dessas situações”. (Loureiro; Franco, 2014: 171-172)

Assim, o Círculo de Cultura emerge como uma possibilidade para o enfrentamento de situações problema no contexto educativo-ambiental e como via de diálogo, interação e construção coletiva de conhecimentos e novas visões de mundo. Por suas características, esse método possui potencial para contribuir no enfrentamento das necessidades que professores e estudantes apresentam em suas relações dialógicas e no desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas.

A concepção de educação freireana tem influenciado muitos estudos e pesquisas no campo da Educação Ambiental, tendo em vista que a relação sociedade-natureza evidencia a urgência de se construir alternativas teóricas e epistemológicas sob novas bases metodológicas. Nesse sentido, o método pode se constituir em um caminho não apenas de construção do conhecimento, mas nos orientar em direção a uma educação emancipatória e, quiçá, mais transformadora.

Tema gerador: o consumo responsável

Sendo o Círculo de Cultura uma estratégia baseada nas vivências prévias e na cultura em que cada participante está imerso, fez-se necessário elaborar um diagnóstico acerca da realidade socioambiental e biográfica dos estudantes envolvidos na pesquisa. Este processo permitiu identificar um tema gerador coerente com os interesses e as vivências cotidianas dos participantes. Conforme os dados da realidade e estilos de vida da região da escola, o consumo responsável foi definido como eixo dos debates e referente para dinamizar o diálogo no Círculo de Cultura. Este processo de definição do tema gerador é importante, pois

“(...) é uma questão de opção que traz em si, implicitamente, uma ideologia que se explicita na intencionalidade e na diretividade pedagógica dada na problematização, podendo, portanto, estar a serviço da manutenção ou da mudança / transformação do nível de consciência dos sujeitos da ação educativa e, conseqüentemente, a serviço da manutenção ou transformação da sociedade”. (Loureiro; Franco, 2014: 176)

Em relação ao consumo responsável, vale ressaltar que o avanço do sistema capitalista, bem como o vertiginoso crescimento demográfico verificado especialmente após a Primeira Revolução Industrial em meados do século XVIII, tem contribuído significativamente para um aumento crescente da produção e, por conseguinte, também para a expansão do consumo.

“É natural” que o sistema capitalista continue, incessantemente, o seu processo de incentivo ao consumo irresponsável e/ou desnecessário, por meio de grandiosas e espetaculares

campanhas publicitárias e de *marketing*, pois o consumo é o motor deste sistema socioeconômico. Todavia, apenas uma parcela pequena da população acaba servindo-se deste sistema, perpetuando padrões de bem-estar e qualidade de vida, enquanto que o restante das pessoas, é cruelmente vitimizada ou explorada pelas desigualdades geradas na base dos mecanismos que sustentam tal sistema.

Canclini (2006: 60), ao refletir sobre a influência do modelo de desenvolvimento capitalista na definição do conceito de cidadania, nos convida a refletir sobre questões como: *O que significa consumir? Qual é a razão, para os produtores e para os consumidores, que faz o consumo se expandir e se renovar incessantemente?* Ao tentar dar resposta a isto, o autor define o consumo como o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Como parte da cultura humana, este processo merece ser repensado a luz de novos tempos e de seus desdobramentos e implicações com a realidade social e ambiental. Da mesma forma, utilizando-se dos conceitos de identidade e cultura, Canclini (2006) chama a atenção para a forma como as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercício da cidadania, bem como destaca a necessidade de compreender as políticas e as formas de participação para (re) pensar o significado de ser cidadão e de ser consumidor. Seus estudos embasaram e possibilitaram importantes reflexões sobre o tema gerador escolhido para a pesquisa, pois um dos princípios da Educação Ambiental e do Círculo de Cultura é de promover a reflexão crítica de temas e problematizar a realidade dos sujeitos envolvidos, neste caso, os estudantes.

Caminho metodológico

A experiência foi analisada com base em uma pesquisa qualitativa com o Grupo Ambiental de uma escola pública localizada na região sul do Brasil via Círculo de Cultura. O grupo foi composto por quinze estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental que foram convidados a participar da experiência após a apresentação da proposta de trabalho.

Visando comparar os comportamentos e as percepções dos estudantes ao participarem da experiência nos Círculos de Cultura, foram diagnosticados os conhecimentos prévios e as impressões dos participantes sobre a temática do consumo responsável (tema gerador), por meio da aplicação de um questionário diagnóstico. Para garantir o anonimato dos

participantes presentes nos encontros, os mesmos foram identificados pela letra P seguida de um número.

No decorrer dos encontros foram realizadas diversas atividades para apresentação de dados relacionados ao tema em debates e estímulo a discussão. Foram realizadas análises de textos, vídeos e imagens com o objetivo de promover diálogos sobre os diversos aspectos da problemática ambiental com ênfase no consumo responsável.

A faixa etária dos participantes era de 12 a 14 anos de idade. Pelas características desta fase do desenvolvimento e características pessoais, alguns participantes demonstraram uma postura tímida durante as discussões, tendo em vista que muitos ainda não se conheciam e aquela era a primeira oportunidade em que realizavam uma atividade juntos. Na medida em que os encontros e os debates avançaram, por estarem mais familiarizados com os membros do grupo, os participantes se mostraram mais ativos e desinibidos.

As ações ocorreram ao longo de seis encontros realizados semanalmente em contraturno escolar, tendo em vista que no Brasil a carga horária escolar diária é de meio turno, ou seja, quatro horas. As técnicas de coleta de dados tiveram como base o método freireano do Círculo de Cultura, tomando o processo de consumo em sociedades capitalistas como tema gerador. Os dados coletados foram analisados sob o enfoque qualitativo e por meio da análise de conteúdo.

Resultados: das concepções prévias dos estudantes às emergências de novas possibilidades de compreender a realidade

Nos resultados da pesquisa foi possível observar que a relação Homem, Sociedade e meio ambiente ainda é um campo do qual emergem muitas dúvidas. Nota-se que temas como o consumo, a geração de resíduos, a poluição, a reciclagem e o desmatamento são expressões que marcam as noções que os estudantes explicitam em relação ao meio ambiente. No entanto, buscamos compreender os significados e simbolismos que vão além deste universo, tendo em vista que a Educação Ambiental precisa ser compreendida como um processo educativo mais amplo, de caráter pessoal e coletivo, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de sua realidade visando à compreensão e transformação do mundo (Caride Gómez, 1991).

Em relação às atitudes dos estudantes sobre meio ambiente e consumo, foi possível identificar que houve uma divisão clara de posicionamentos no grupo. Os participantes P1, P2, P4, P10 e P12 demonstraram preocupação no que se refere aos cuidados com o meio ambiente e suas práticas de consumo. Por outro lado, os participantes, P7, P8, P9 e P11 reconheceram que suas relações com o meio ambiente poderiam ser melhoradas, mas não explicitaram as implicações que decorrem da questão.

Apesar da diversidade de posicionamentos, fica clara a relação que os estudantes estabelecem entre a temática da produção, do consumo e da geração de resíduos com sua vida cotidiana, com as características de seu fazer cultural e do exercício de sua cidadania, conforme apontam os estudos de Canclini (2006) ao relacionar os conceitos de “cidadão” e “consumidores” como elementos dinâmicos que exercem mutua influência entre si.

Nesta mesma direção, Carvalho (2004) corrobora ao afirmar que a educação, como produtora de cultura e transformadora da natureza por meio dos sentidos que lhe atribui [...] torna a Educação Ambiental como mediadora para uma leitura e interpretação sobre a realidade. Esta perspectiva nos apoiou para aprofundar o diálogo entre as representações dos estudantes e a possibilidade de compreender suas interpretações do mundo e de sua cultura. Assim, ao longo dos encontros e por meio dos diálogos, foi possível perceber as conexões estabelecidas entre sociedade e natureza, sua representação e simbologia nas ações cotidianas dos estudantes, bem como a forma como os participantes manifestam e atribuem significado as suas representações.

Além disso, os dados demonstram que nas representações expressas pelos participantes há uma preocupação com os problemas ambientais e sobre a busca de alternativas que respondam a tal problemática. Neste sentido, destacamos a manifestação do participante P5, pois o mesmo afirma que *a escola colabora com as questões ambientais, mas que muitos estudantes não fazem a sua parte*, ou seja, há uma necessidade de maior responsabilidade por parte de muitas pessoas. Por outro lado, os participantes P8 e P13 apontaram alternativas que remetem ao compromisso de todos para um ambiente “conservado”, o que denota uma preocupação de que as ações sejam compreendidas como coletivas.

Ao pensar que a construção da cultura da sustentabilidade exige o envolvimento comunitário e social, fica evidente que a interpretação da realidade, feita individualmente e a partir de determinados valores, necessita encontrar espaços de debate e de trocas para que tome sentido

no contexto coletivo, a partir do olhar e da relação com o Outro. Neste sentido, Sorrentino (2011) destaca que o compromisso de cada um é essencial para a implementação das mudanças que o momento e as questões socioambientais exigem, mas que precisamos transcender as perspectivas individuais.

No sexto encontro com o Grupo Ambiental foi proposta uma atividade de visita a um centro comercial. Essa estratégia de saída de campo teve o objetivo de observar o comportamento dos consumidores e ao mesmo tempo problematizar os padrões de consumo de cada um dos participantes do grupo. Também teve a intenção de aprofundar o debate sobre o tema gerador proposto nos Círculos de Cultura e potencializar as discussões e percepções a respeito deste tema.

Ao observar o comportamento dos consumidores, os estudantes foram estimulados a comentar os temas que já haviam sido discutidos e refletir sobre eles. A atividade despertou forte curiosidade e inquietações entre os estudantes, pois os centros comerciais fazem parte de seu cotidiano e a visita, junto ao grupo, possibilitou ver aquele espaço com outra perspectiva.

Neste encontro, ao observar a dinâmica de consumo dos centros comerciais, os participantes puderam ressignificar seus conhecimentos em relação às discussões que já haviam sido realizadas nos Círculos de Cultura. Quatro aspectos chamaram a atenção do grupo: a) a grande quantidade de pessoas circulando nos corredores do centro comercial em um dia normal de trabalho. b) A diferença entre a quantidade de pessoas que circulam nos dias de trabalho em relação ao maior número de frequentadores que visitam estes centros comerciais nos finais de semana, feriados e/ou os dias próximos de datas comemorativas; c) a quantidade de resíduos que é produzida no espaço destinado a bares, lanchonetes e restaurantes (praça de alimentação); d) a falta de uma política de sustentabilidade referente ao descarte e separação dos resíduos gerados na praça de alimentação do estabelecimento. Neste local não foram identificados materiais de comunicação com orientações sobre isto.

Um dos participantes ressaltou que havia gostado da visita ao centro comercial porque *nunca havia pensado e relacionado tantos aspectos sobre o consumo*. Segundo ele, a experiência foi diferente das outras oportunidades em que visitou o mesmo local, sozinho ou com familiares. Dois elementos podem ter sido determinantes na interpretação deste estudante, por um lado a sensibilização e o conhecimento prévio adquirido sobre o tema, e por outro, a possibilidade de

realizar uma interação com outros sujeitos interessados na discussão de uma mesma temática, neste caso, o consumo responsável.

Esta possibilidade de participação e interação com outros sujeitos - um dos princípios da pesquisa participante e dos Círculos de Cultura – nos permitiu repensar as práticas de Educação Ambiental e ampliar sua perspectiva transformadora, potencializadora da autonomia e a da emancipação dos sujeitos e coletividades, conforme aponta Lima (2011).

A visita ao centro comercial para observação e discussão sobre os comportamentos relacionados ao consumo permitiu aos participantes ampliar seu repertório de argumentos durante os Círculos de Cultura. Neste sentido, vale ressaltar que os participantes tiveram a oportunidade de relacionar, de um modo participativo e interativo, a cadeia produtiva, considerando a extração de matérias-primas do meio ambiente, o processo produtivo, a comercialização, o consumo e a geração de resíduos.

Sobre a importância da realização de trabalhos com metodologias diferenciadas, a exemplo da atividade de observação realizada no centro comercial, os estudantes enfatizaram que a cultura do consumo está impregnada nas pessoas e se manifesta em seus hábitos cotidianos. A maioria reconhece que o consumo, geralmente, vai além da necessidade humana, ocasionando diversos problemas ambientais que afetam a sociedade.

Para compreender o processo de construção e aprofundamento dos conhecimentos e as percepções manifestadas pelos estudantes em relação à problemática ambiental abordada, foi aplicado um segundo questionário contendo dez questões abertas. As cinco primeiras questões serviram como elementos de comparação entre os posicionamentos dos estudantes antes dos encontros e após a finalização do processo. As questões seguintes tinham por objetivo a análise da experiência com o Grupo Ambiental e a interpretação das vivências.

A análise dos dados do questionário permitiu perceber mudanças na forma como os estudantes conceituavam o meio ambiente, tendo em vista que após os encontros, novos elementos e relações foram sendo consideradas, o que permitiu um adensamento de elementos e inter-relações. Com exceção dos participantes P9 e P12, os demais participantes ampliaram seus entendimentos e transcenderam os limites de uma perspectiva naturalista e conservacionista em relação ao meio ambiente. Foi possível perceber que, ao discutir as questões sobre o estilo de consumo de determinadas sociedades, os participantes perceberam que há uma interdependência entre comportamentos sociais e meio ambiente. Os participantes

apoiaram-se também na premissa de que esta interdependência está mediada por valores e práticas culturais, nem sempre coerentes com os princípios de sustentabilidade ambiental. Nesse sentido, o Círculo de Cultura, tomado como um espaço educativo, estimulador de processos dialógicos e interculturais, possibilitou a interação entre os participantes e contribuiu para a construção de uma noção mais complexa sobre os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade ambiental.

Quando questionados sobre a influência dos encontros na forma como percebem a sua relação com o meio ambiente e o consumo, os participantes reconheceram em suas ações, com maior ou menor grau de consciência e responsabilidade, a necessidade de rever as formas de consumir, tendo em vista que este processo tem intercorrências ao meio ambiente. Entre as várias respostas que demonstram essa preocupação com o cuidado que devemos ter com o ambiente, destacam-se as respostas dos participantes P1, P5, P6 e P9. Suas afirmações denotam uma mudança de atitude em relação ao consumo e a tomada de consciência em relação as implicações que decorrem dos modos de produção e consumo revelados em determinados modelos de desenvolvimento locais e global.

Para Freire (1987), o conteúdo da educação não deve ser uma imposição ou um depósito de informes. Para ele, numa relação baseada no diálogo entre professor e estudantes, a centralidade deve estar na reflexão sobre a realidade, a fim de investigar situações reais e estimular possibilidades de pensar a mudança de posicionamentos e atitudes. Logo, a abordagem dos temas deve estar associada à vivência dos estudantes a partir de uma situação presente, existencial e concreta para que eles possam atribuir sentido dentro de determinado contexto. Por ser o consumo um tema/problema que faz parte do cotidiano dos estudantes, a problematização do mesmo possibilitou ao grupo um intenso processo de interação e a troca de ideias. A partir desta experiência foi possível identificar mudanças na forma de perceber a realidade e modificar alguns de seus pontos de vista.

Os Círculos de Cultura desempenharam um importante papel como estratégia para a obtenção dos resultados desta pesquisa. Esta metodologia permitiu que o grupo refletisse sobre sua cultura, seus valores, atitudes e comportamentos cotidianos. O posicionamento dos participantes em relação a experiência coletiva reflete a necessidade de repensarmos os rumos da educação e da Educação Ambiental sob uma perspectiva crítica, envolvendo os professores e os estudantes em seus diversos contextos sociais, com vistas a sua transformação. Assim, o

diálogo por meio de temas geradores e/ou situações-problema precisa ser estimulado para que tome relevo nos grupos e comunidades.

Em relação aos processos dialógicos, Loureiro e Franco (2014), destacam que,

“o diálogo é uma forma de comunicação, potencializa saberes, valoriza a palavra e escuta dos participantes, possibilita o conhecimento e promove a transformação do mundo por meio da educação libertadora e transformadora” (Loureiro e Franco, 2014: 171-172).

Destarte, quando se discute um tema comum e de interesse de todos, como no caso do tema gerador desta pesquisa, o resultado da aprendizagem emerge como algo material, possível e real, pleno de um grande potencial de significação e simbolismo.

161

Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou o problema da fragilidade e da ausência de atividades de cunho ambiental nos espaços escolares e a necessidade das escolas proporem novas metodologias que favoreçam a abordagem das questões ambientais em diferentes áreas do conhecimento. A experiência evidenciou a necessidade de levar todos os atores a pensar o jeito de se fazer Educação Ambiental, envolvendo-os e motivando na participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o Círculo de Cultura emerge como uma possibilidade de diálogo intercultural, por suas características e por considerar os participantes como sujeitos ativos de todo o processo, a partir do diálogo e da interação.

O trabalho com o Grupo Ambiental realizado em contraturno escolar representa uma possibilidade para que a Educação Ambiental conquiste um tempo e espaço, mesmo que mínimo, na vida dos estudantes. Porém, cabe ressaltar que, uma atividade em contraturno escolar não obrigatória, ou seja, pode estar desarticulada do currículo, o que traz consigo algumas dificuldades evidenciadas durante a pesquisa. Sobre isto, vale ressaltar que ao longo do processo houveram alguns entraves, tais como: ausência de alguns participantes em determinados encontros; incompatibilidade de horários dos pais ou responsáveis para que os estudantes pudessem ir até a escola; questões relacionadas a logística (alimentação e transporte escolar); segurança dos estudantes, entre outras situações.

Em relação à experiência de formação com os estudantes via Grupo Ambiental, destacam-se quatro aspectos: a) a necessidade do debate sobre as diversas temáticas ambientais, em especial a questão do consumo e geração de resíduos; b) a faixa etária dos participantes que, em alguns momentos, não correspondeu ao método utilizado. Isto pode ser justificado pela

imaturidade de alguns participantes ou pelo fato de que os estudantes passaram a integrar um novo grupo, com pessoas diferentes de seu convívio diário, gerando inibições e timidez nos momentos em que se fazia necessária a exposição oral; c) o avanço dos participantes durante o processo, o aprendizado obtido por meio dos diversos recursos utilizados nos encontros e a interação entre os membros durante as abordagens temáticas; d) a evidência de que os estudantes demonstraram desejo por ações e atividades diferenciadas na escola, bem como o interesse pela abordagem de temas relacionados ao meio ambiente.

Por fim, ressalta-se que o trabalho contínuo com o Grupo Ambiental emerge como uma possibilidade de garantir o desenvolvimento de ações ambientais no espaço escolar. A experiência demonstrou que este tipo de ação coletiva possibilita a concretização de espaços para problematizar temáticas acerca da cultura do consumo e da sustentabilidade. E, ainda, pode garantir espaço e tempo para a Educação Ambiental no processo de formação dos estudantes, potencializando as suas interpretações, reflexões e ações, não só na escola, mas no cotidiano de suas vivências.

Referências

- Arias Ortega, M. A. (2012). *La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles*. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara. Maestria em Educação Ambiental.
- Brasil. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, *Política Nacional de Educação Ambiental*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília.
- Brasil. Resolução nº 18 de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola, *Manual Escolas Sustentáveis*. Ministério da Educação. Brasília.
- Caride Gómez, J. A. (1991) “Educación Ambiental: concepto, historia y perspectivas”. En, Caride Gómez, J. A. (1991). *Educación Ambiental. Realidades y perspectivas*. Págs. 87-126. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Canclini, N. G. (2006). *Consumidores e cidadãos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.



- Carvalho, I. C. M. (2004). “Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas”. En: Zarzkeviski, S.; Barcelos, V. (orgs). (2004). *Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. Erechim, Edifapes.
- Guimarães, M. (2007). *A formação de educadores ambientais*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Lima, G. F. C. (2011). “Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. En, Loureiro; Layrargues; Castro (orgs). (2011). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. Págs. 69-83. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, C. F. B. (2012). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, C. F. B.; Franco, J. B. (2014). “Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental”. En, Loureiro; Torres (orgs). *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. Págs. 45-57. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. E.; Oliveira, A. M. (2012). “Educação ambiental e construção de valores: as práticas pedagógicas aplicadas na Fundação Bradesco – Unidade Ceilândia/DF”. En *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Volumen:7, págs. 68-79. Rio Grande: FURG.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sauvé, L. (2005). “Uma cartografia das correntes em educação ambiental”. En, Carvalho, I. C.; Sato, M. (orgs). (2005). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Págs. 17-43. Porto Alegre: Artmed.
- Sorrentino, M. (2011). “Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta”. En, Loureiro, C.F.B.; Layrargues P.P.; Castro, R.S. (2011). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. Págs. 15-21. São Paulo: Cortez.
- Torales, M. A. (2006). *A práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica: um estudo biográfico com professoras da Educação Infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Para contactar:

João Paulo Schultz: jpschultz01@yahoo.com.br

Marília Andrade Torales Campos: mariliat.ufpr@gmail.com



Proyecto Valleverde, “juntos contra el cambio climático”. Las personas con discapacidad intelectual como agentes de cambio social

Valleverde Project, “together against climate change”. People with intellectual disabilities as agents of social change

164

David Cebrián Martínez, Educador Social¹

Resumen

La educación y sensibilización medioambiental, erróneamente tratada de forma secundaria o transversal, contribuye al desarrollo del compromiso y la responsabilidad social. El proyecto Valleverde, juntos contra el cambio climático tiene un doble objetivo. Por un lado, la promoción de valores como la sostenibilidad, el reciclaje y el aprovechamiento de los recursos naturales y, por otro, promover y visibilizar las competencias de las personas con discapacidad intelectual, no solo en la adquisición y aplicación de conocimientos, sino también en su transmisión como agentes de cambio social.

Palabras clave: Educación Ambiental, Educación Social, Discapacidad Intelectual, Sensibilización, Responsabilidad Social

Summary

Environmental education and awareness erroneously treated as secondary or transversal, contributes to the development of social commitment and responsibility. The Valleverde project, together against climate change has a double objective. On the one hand, the promotion of values such as sustainability, recycling and the use of natural resources and, on the other, to promote and make visible the skills of people with intellectual disabilities, not only in the acquisition and application of knowledge, but also in their transmission as agents of social change.

Keywords: Environmental Education, Social Education, Intellectual Disability, Environmental Awareness, Social Responsibility

Fecha de recepción: 15/01/2019

Fecha de aceptación: 30/01/2019

¹ Técnico de apoyo y formación en el área de tránsito al mundo laboral en la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia, FUNDOWN.



1. Educación Ambiental y Educación Social

Desde que comenzó la Revolución Industrial hasta nuestros días, es indiscutible que el desarrollo de la sociedad occidental y tecnológica va ligada al consumo y gestión (también abuso y mala gestión) de los recursos naturales y, por tanto, somos la sociedad los principales responsables del cuidado y protección (y desamparo y destrucción) de la naturaleza y nuestro medio ambiente.

En estos momentos, en los que el cambio climático, el consumo masivo de los recursos naturales, la destrucción forestal, la superproducción de residuos o la contaminación de mares y ríos ya no son una suposición ni un futuro próximo, sino nuestra más temible realidad, es ahora cuando el factor medioambiental debe formar parte de las prioridades sociales, culturales y políticas a las que dar respuesta (Martínez, 2015).

Se precisan medidas contundentes basadas en un cambio de hábitos y concienciación, que vayan más allá de los acuerdos internacionales que, con buena fe, no dan respuesta al gran desafío que supone el freno (y utópica reversión) del grave desequilibrio que está sufriendo el planeta (Cascales 2017).

Una de esas medidas es la Educación Ambiental, siendo ésta un sistema de reflexión y toma de conciencia de las actuaciones del ser humano sobre el entorno y el resguardo del mismo.

La Educación Ambiental es una disciplina que, aun estando presente en cualquier contexto formativo desde hace décadas, siempre ha pasado de puntillas por los currículos y proyectos educativos, dando lugar a unas pocas actividades complementarias a realizar la primera semana de junio por el Día Mundial del Medio Ambiente.

La Educación Ambiental no es solo enseñar conceptos sobre problemática medioambiental, no es ecología y no se puede entender como una asignatura específica, pero tampoco es una asignatura transversal. Caparrós y Encabo (2009: 24) afirman:

“La Educación Ambiental es un proceso de carácter educativo, dirigido a formar valores, actitudes, modos de actuación y conductas en favor del Medio Ambiente. Se deben transformar las actitudes, las conductas, los comportamientos humanos y adquirir nuevos conocimientos”.

Con la anterior definición comprendemos que la Educación Ambiental puede (y debe) desarrollarse en cualquier ámbito (Educación Formal, No Formal e Informal) y que la Educación Social, entendida como la intervención socioeducativa para el desarrollo individual

y colectivo de los ciudadanos, están unificadas. Es decir, la Educación Ambiental está perfectamente integrada en la Educación Social, pues se persigue el constructo global de la persona a través de la formación del individuo y la comunidad, tomando como referencia el medio y protegiendo el mismo a través de una formación cívica que persigue el desarrollo, no solo de conocimientos, sino de valores, compromiso social y puesta en práctica de nuevas conductas y acciones en un contexto socio-físico determinado (Amador y Esteban, 2011).

2. FUNDOWN

La Educación Social (APESCAM y ASEDES, 2004), entendiendo ésta como promotora de la sociabilidad y la circulación social a través de acciones formativas y acciones mediadoras, y que amplía las perspectivas laborales y de participación social, encuentra en las personas con Discapacidad Intelectual un importante nicho de intervención para el desarrollo educativo, personal, comunitario y profesional del colectivo.

Entre las entidades orientadas a la formación y desarrollo de personas con discapacidad intelectual encontramos la Fundación Síndrome de Down de la Región de Murcia² (a partir de ahora, FUNDOWN), constituida en mayo de 1994 y estableciéndose como una Fundación sin ánimo de lucro destinada a la integración social y laboral de jóvenes y adultos con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales.

A lo largo de los años, desde FUNDOWN, la actividad formativa orientada a la promoción y desarrollo de la autonomía y vida independiente de las personas con discapacidad intelectual, en los diversos ámbitos de su vida, ha ido evolucionando en función de las necesidades detectadas por los profesionales y las demandas del propio colectivo y sus familias.

Es esa premisa, la de la participación activa del colectivo de personas con discapacidad intelectual como responsable de su propio desarrollo, la que ha conformado y condicionado la filosofía de FUNDOWN. Esta filosofía, que se ampara en un desarrollo integral de la persona, centrándose en sus intereses y capacidades, trabaja en el desarrollo y mantenimiento de habilidades para la vida diaria, la autogestión del ocio y tiempo libre, así como en su formación, en perfiles profesionales, buscando su empleabilidad en empresas ordinarias, a través del empleo con apoyo.

2 Ver: <https://www.fundown.org/>

3. Formación que va más allá

Es en el área de formación para el empleo, particularmente con el alumnado que forma parte del programa formativo en el perfil profesional de viveros y jardines, como surge el proyecto *Valleverde, juntos contra el cambio climático*.

Los usuarios y usuarias que componían este perfil estaban recibiendo, en su programa de formación profesional, no solo una formación teórico-práctica dirigida a defender un puesto como auxiliar de jardinería, sino también en materia de sensibilización medioambiental y sostenibilidad, contenidos muy relacionados y necesarios en su futuro puesto de trabajo.

El alumnado se ha estado formando en este ámbito, mediante el desarrollo de diferentes experiencias: el reciclaje y la reutilización de residuos en el vivero, la creación, cuidado y mantenimiento de un huerto ecológico en las instalaciones de FUNDOWN, realizando actividades de colaboración con empresas del sector viverista y han recibido formación específica sobre cambio climático, afectación de los recursos naturales de nuestra Región y sensibilización medioambiental con asociaciones como ANSE³ (Asociación de Naturalistas del Sureste), Proyecto Abraham o educadores ambientales del Parque Regional El Valle y Carrascoy, acudiendo a sus centros de formación y participando en charlas y talleres.

Las educadoras, que siempre habían trabajado la Educación Ambiental desde una perspectiva transversal, según desarrollaban actividades y experiencias comprendían que ésta, la Educación Ambiental, no solo era un contenido a trabajar en un perfil profesional de viveros, sino que la formación del alumnado en este ámbito permitía el desarrollo de una actitud crítica, cultural y, por encima de todo, de responsabilidad social como ciudadano.

Es entonces cuando surge la oportunidad de colaboración con la Oficina de Impulso Socioeconómico del Medio Ambiente, perteneciente a la Consejería de Empleo, Universidades, Empresa y Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.⁴

3 Ver: <https://www.asociacionanse.org/fundown-participa-en-las-actividades-de-educacion-ambiental-para-conocer-los-efectos-del-cambio-climatico-en-el-litoral/20180412>
<https://www.asociacionanse.org/nuevas-actividades-de-restauracion-en-la-rambla-del-canar/20190212>

4 Ver: <https://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2017/01/12/murcia-medio-ambiente-fundown-inician/797326.html>

4. El proyecto

En comunicación con la Consejería, se resuelve la importancia de generar nuevos recursos de educación ambiental, que fomenten la responsabilidad en el uso de los recursos naturales, que promuevan la sostenibilidad y el compromiso de la población para la lucha contra el cambio climático y que, a grandes rasgos, cumplierse las siguientes directrices:

- Facilitar información sobre el cambio climático y aspectos relacionados.
- Identificar las causas y consecuencias del cambio climático.
- Fomentar alternativas para paliar las consecuencias ecológicas, económicas y sociales del mismo.
- Desarrollar una actitud crítica y responsable para el cuidado del medio ambiente.
- Identificar y desarrollar acciones de intervención y protección del entorno.

168

Tras un proceso de planificación, acorde con la filosofía de FUNDOWN y en materia de educación y sensibilización medioambiental, se crea el proyecto *Valleverde, juntos contra el cambio climático*, con el apoyo de la Oficina de Impulso Socioeconómico del Medio Ambiente. Los objetivos del proyecto son:

- Proporcionar conocimientos relacionados con el medio ambiente, a través de la realización de actividades sobre el consumo de energía, ahorro de agua, cuidado del aire y protección de la flora y fauna silvestre.
- Desarrollar la toma de conciencia, a través del análisis y tratamiento de los problemas relacionados con el medio
- Fomentar interés por el cuidado del medio ambiente y voluntad para conservarlo.
- Adquirir aptitudes y hábitos resolutivos para el uso responsable y cuidado de los recursos.
- Promover la participación e involucración en la prevención del cambio climático.
- Evaluar los recursos y programas de educación ambiental de los que se dispone.

5. Las personas con discapacidad intelectual como agentes de cambio

El proyecto, que a priori podría ser un recurso educativo cuyos destinatarios fuesen los usuarios y usuarias de la fundación, se erige como un proyecto dirigido al colectivo escolar a partir de los 8 años, con la novedad de que sería el alumnado de la fundación, jóvenes con discapacidad intelectual, los agentes responsables de la formación de los escolares.

Previo a la puesta en marcha del proyecto, las educadoras han formado, colaborado y prestado su apoyo al alumnado. Juntos, han elaborado trípticos para dar a conocer el proyecto entre los centros educativos de la Región, han confeccionado presentaciones informáticas como refuerzo durante las exposiciones, seleccionado y ensayado los contenidos a explicar, elaborado materiales, organizado y preparado las actividades que se llevarán a cabo con los escolares.

Finalmente, para la puesta en marcha se contó con dos posibles escenarios para el desarrollo de las actividades: en los propios centros escolares o con la asistencia de los colegios a las instalaciones del Arboretum, un jardín botánico con aula de naturaleza situado en el Parque Regional El Valle y Carrascoy, cuya cesión para el desarrollo del proyecto viene dado por la Consejería de Empleo, Universidades, Empresa y Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Pudiendo las actividades adaptarse a los recursos y los espacios, durante el desarrollo de la jornada formativa el equipo, formado por usuarios de FUNDOWN y sus educadoras de apoyo, desempeña las siguientes funciones:

- Presentación del proyecto y explicación de los contenidos del mismo en materia de Educación Ambiental.
- Organización y distribución de grupos a través de dinámicas sobre el reciclaje.
- Desarrollo de contenidos específicos sobre cambio climático y protección de la biodiversidad a través de una visita guiada por las instalaciones del Arboretum.
- Realización de talleres como:
 - o Reducción del uso del papel de aluminio y sustitución por otras alternativas.
 - o El compostero como alternativa al desecho de residuos orgánicos, para el desarrollo de energía o la obtención de recursos ecológicos en la agricultura.
 - o 3R (Reducción-Reutilización-Reciclaje), para el tratamiento de envases y reutilización de botellas para la elaboración de tiestos. En ella los escolares pueden decorar los tiestos elaborados y plantar una planta que pueden llevarse a casa para cuidarla, reforzando los contenidos vistos en la charla.

Dadas las edades de los escolares, así como las características de nuestros usuarios, los talleres han sido planificados y desarrollados con un carácter eminentemente dinámico y práctico, de cara a que los contenidos sean fácilmente comprendidos por los escolares, se sientan motivados por las actividades y éstas tengan una continuidad en su vida diaria.

6. La experiencia personal y profesional

Desde su instauración en 2017, el proyecto *Valleverde, juntos contra el cambio climático*, ha cumplido y superado las expectativas previstas.

Se han realizado más de 3600 horas de actividades y talleres en los que han participado, aproximadamente, 77 centros educativos y diferentes entidades del tercer sector, superando los 3000 participantes que se han beneficiado del proyecto y se han formado en aspectos como el cambio climático, el reciclaje, la reutilización o la importancia de conservar nuestros recursos naturales.⁵

Por un lado, la educación ambiental como marco de este proyecto, ha permitido la formación y sensibilización del colectivo escolar para la adopción de medidas de protección y cuidado del medio ambiente, no como una opción, sino como una norma de funcionamiento que debemos adoptar como sociedad responsable. Si no dejamos huella en sus consciencias, el proyecto no cumpliría su principal objetivo, que no es otro que el cambio en nuestra actitud y actuaciones diarias, por las que se ve gravemente perjudicado el planeta.

Por el otro, el proyecto ha proporcionado incontables beneficios para el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Desde la posibilidad de obtener un contrato de trabajo, de lo cual se han beneficiado 12 personas que han sido contratadas como operarios ambientales, hasta adquirir una formación específica en educación ambiental que han podido llevar a la práctica profesionalmente.

En este aspecto, se debe destacar la repercusión que ha tenido el hecho de que, un grupo de personas que acostumbran a recibir apoyos formativos y personales, actúen como agentes educativos. Desde ser transmisores de conocimientos, a comprometerse con el desarrollo del proyecto y, por tanto, ser los responsables de enseñar a los escolares; todo ello tiene una importante repercusión a nivel individual, por el aumento de la autoestima y satisfacción de los usuarios y usuarias participantes, pero también a nivel general, pues es más que destacable el aumento de la visualización y valoración del colectivo de personas con discapacidad intelectual.

Entre las educadoras que forman parte del proyecto, una de ellas destaca la influencia que ha tenido el proyecto para la evolución de los usuarios a nivel de implicación y seguridad:

5 Ver: <http://www.mazarron.com/region/noticias/2018/07/17-mas-de-3000-escolares-de-murcia-participan-en-un-ciclo-de-talleres-de-concienciacion-medioambiental-sobre-el-cambio-c.asp>

«Que los usuarios y usuarias realicen las explicaciones a los escolares, nos permite trabajar sus dificultades para relacionarse, para salir de su contexto habitual, para expresarse en público... hay usuarios que han dado un giro de 180 grados, mostrándose cómodos en su relación con escolares, adolescentes y profesores, aspectos de los que se benefician personal y laboralmente».

También se destaca la implicación y responsabilidad que están adquiriendo los usuarios: de no querer participar, a involucrarse activamente en la organización de visitas a los colegios o en la recepción de los mismos.

Otra educadora señala, como se ha indicado anteriormente, la mejora de la autoestima:

«Volver al colegio y percibirlo como una institución agradable y no como un entorno hostil, que es el recuerdo que tiene la mayoría de su paso por éste, supone un aumento de su satisfacción personal, así como el cierre de viejas heridas que, con este proyecto, parecen ir sanando». También señala que los usuarios han aumentado notablemente su paciencia al trabajar con escolares y destaca que «Ha sido muy importante el cariño percibido de parte de los niños y niñas, pero sobre todo las felicitaciones del equipo docente de los colegios; para ellos, son figuras de las que recibían quejas y ahora reciben halagos, se interesan por lo que hacen y los hacen sentir valiosos como personas y como trabajadores».

171

7. Reflexiones finales

Si bien el proyecto *Valleverde, juntos contra el cambio climático* y las actividades asociadas al mismo surgen por la necesidad de renovar y ampliar los recursos en el ámbito de la educación y sensibilización ambiental en la Región de Murcia, el proyecto ha abarcado mucho más.

A modo de conclusiones podemos destacar las reflexiones generadas, primero, por la experiencia de los usuarios y usuarias de FUNDOWN que han desarrollado el proyecto y, segundo, por el alumnado que ha participado en las acciones formativas del mismo.

A nivel formativo, los usuarios de FUNDOWN han ampliado y llevado su formación más allá de desempeñar un empleo, han hecho de su compromiso con el cambio climático y la mejora del medio ambiente una fuente de conocimiento y concienciación para las generaciones más jóvenes sobre la problemática medioambiental y el uso responsable de los recursos.

Trabajando y actuando como agentes en el ámbito de la educación no formal y ambiental, el colectivo de personas con discapacidad intelectual ha desarrollado una serie de acciones de las que nunca pensaron que podrían, no solo formar parte, sino ser los responsables y protagonistas. Han sido los encargados de llevar a cabo las actividades, pero también de

dinamizar los talleres, suscitar interés por los contenidos, fomentar la participación de los estudiantes, organización de los grupos, elaboración, preparación y recogida de materiales, limpieza y mantenimiento de las instalaciones.

El desarrollo profesional de los usuarios y usuarias participantes en este proyecto, y la colaboración de éstos con el alumnado en edad escolar y otros agentes, permite también la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Poder llevar a cabo las actividades y talleres desde una perspectiva profesional y colaborativa con y para otros miembros de la comunidad,

“Permite actuar en detrimento del rol pasivo tradicionalmente desempeñado por estas personas, apostando por su derecho a participar y actuar en su entorno mostrando sus intereses, preferencias y, en definitiva, favoreciendo la satisfacción de sus propias necesidades” (Pascual-García, et al, 2014:36).

En el caso de los escolares, el beneficio adquirido por éstos en lo que a la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas en el ámbito de la sensibilización medioambiental se refiere, puede equipararse al conseguido por el colectivo de personas con discapacidad intelectual que lo ha llevado a la práctica, pues ambos colectivos han desarrollado su motivación, implicación y autoestima, así como habilidades sociales y una actitud crítica y responsable.

Estudios e investigaciones en Educación Ambiental, como la de Calixto (2012), destacan que las actividades en educación ambiental impartidas en las aulas, distan de las que se desarrollan fuera del ámbito formal. Los escolares responden de forma diferente cuando las acciones ambientales son desarrolladas en la comunidad, pues se observa un mayor compromiso y responsabilidad, así como disciplina y madurez en el cuidado de los recursos naturales.

Estos aspectos de mejora son también percibidos por los docentes, que observan interés e implicación de los escolares en las acciones relacionadas con la educación ambiental, no solo en el momento de las actividades, sino que perduran en el tiempo durante el curso escolar (dentro y fuera del aula).

De igual forma las educadoras, al igual que los usuarios, reciben un feedback positivo por parte de los docentes, que ven en las personas con discapacidad intelectual participantes en el proyecto, ejemplos de superación, así como una integración social y un reconocimiento de su

valía como agentes transmisores de conocimientos y valores en el ámbito de la educación ambiental.

Pese a que el proyecto tiene como principal finalidad la educación y sensibilización medioambiental de los estudiantes, también se consigue el fomento, sensibilización pública y comprensión de la discapacidad por parte de éstos, generando una percepción realista y positiva del colectivo, que permite la eliminación de estereotipos y desarrollo de actitudes inclusivas y normalizadoras, como está recogido en las *recomendaciones* del Informe Mundial sobre la Discapacidad de la OMS (2011), que señala la importancia de implicar al colectivo de personas con discapacidad en los diferentes sectores de la sociedad.

173

En definitiva, la Educación Ambiental actúa como agente transformador en esta experiencia que, a través del proyecto *Valleverde, juntos contra el cambio climático*, permite la concienciación, compromiso y toma de decisiones del colectivo escolar para la protección del medio y conservación de los recursos naturales y, a su vez, favorece la integración y profesionalización de las personas con discapacidad intelectual como formadores, dinamizadores, transmisores de conocimiento y promotores de responsabilidad social y cambio de hábitos, dirigidos éstos al cuidado de la naturaleza y la sostenibilidad.

8. Referencias bibliográficas

- Amador, LV. y Esteban, MA. (2011). “Desde la educación social a la educación ambiental. Hacia una intervención educativa socioambiental”. En *Revista de Humanidades*, 18, 147-162. [Doi: 10.5944/rdh.18.2011.12885](https://doi.org/10.5944/rdh.18.2011.12885)
- APESCAM Y ASEDES. (2004). *Definición de Educación Social*. Portal eduso.net. Recuperado de: <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>
- Calixto, R. (2012). Investigación en educación ambiental. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (55), 1019-1033. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400002&script=sci_arttext
- Caparrós, JM., Y Encabo, J. (2009). *Guía Didáctica de Educación Ambiental. Conozco mi entorno*. Murcia: Azarbe.



- Cascales, JF. (2017). *Educación ambiental un tema transversal tratado desde el proyecto escuelas verdes. Estudio de un caso*. Murcia: Diego Marín Librero Editor SL.
- Martínez, S. (Ed.). (2015). *Innovación en la gestión e investigación ambiental*. Murcia: Diego Marín Librero Editor SL.
- OMS, Banco Mundial (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra: OMS. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf
- Pascual-García, DM., Garrido-Fernández, M., y Antequera-Jurado, R. (2014). “Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual”. En *Psicología Educativa*, 20 (1), 33-38. [Doi: 10.1016/j.pse.2014.05.004](https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.004)

Agradecimientos

Gracias a FUNDOWN por su colaboración para la realización de este artículo.

Destacar las contribuciones de las educadoras Carmen María Lorenzo y Selene Sanz, así como su compromiso en el desarrollo del proyecto.

Insistir en la dedicación ejemplar de todos los usuarios y usuarias que forman parte de esta experiencia: Sergio Alcaraz, Francisco J. Alemán, Miriam Artero, Salvador Bastida, Lissette Delgado, Mounsif El Jably, Olmo Gervás, Alberto González, Daniel Jiménez, Juan J. Marcos, Francisco Martínez, Elena Martínez y Pedro A. Rivas.

Contacto:

David Cebrián, para contactar: davidfundown@gmail.com



Miscelánea

175



Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia

Janusz Korczak, children's rights and protagonism

176

Manfred Liebel

Resumen

El autor sostiene que Korczak representa una comprensión de los derechos del niño orientada al mundo de la vida, que va más allá de una construcción legalista fijada al Estado. De este modo, el pedagogo ha contribuido a establecer una tradición emancipadora de los derechos del niño como derechos humanos, entendidos asimismo como derechos subjetivos o de agencia. A lo largo del texto, el autor explica por qué Korczak considera necesario que los niños tengan sus propios derechos y su concepción sobre los derechos de agencia. Luego, el escrito expone por qué y de qué formas Korczak entiende los derechos de los niños como una contribución necesaria para rediseñar las relaciones generacionales y reconocer el protagonismo de los niños. En este sentido, el autor analiza las dimensiones políticas de la comprensión jurídica de Korczak y muestra cómo ve en los niños una fuerza que puede contribuir al cambio social. Finalmente, el autor presenta los modos en que Korczak imagina la autoorganización de los niños, que según su propia descripción es una “sociedad de niños”, y discute los significados sociales y políticos que le atribuye. En el centro de las reflexiones del autor está la cuestión de cómo trata Korczak los problemas de la desigualdad social e injusticia, así como por qué considera que el recurso de los derechos del niño y la agencia de los niños es un camino posible hacia una sociedad justa.

Palabras claves: Korczak, derechos del niño, derechos de agencia, sociedad de niños, autogestión, justicia social

Abstract

The author argues that Korczak represents a lifeworld-oriented understanding of children's rights, which goes beyond a legalist construction that is fixed to the state. He has thus contributed to establishing an emancipatory tradition of children's rights as human rights, understood as subjective or agency rights. First, the author explains why Korczak considers it necessary that children have their own rights and how he understands them. After describing Korczak's conception of agency rights, he



explains why and how Korczak understands children's rights as a necessary contribution to redesigning generational relationships and recognising children's protagonism. The author discusses the political dimensions of Korczak's legal understanding and shows how Korczak sees strength in the children that can contribute to social change within a society. Finally, he presents how Korczak imagines children's self-organization, which, according to his own description is a "children's society", and discusses the social and political meanings he ascribes to it. At the centre of the author's reflections is the question of how Korczak deals with the problems of social inequality and injustice as well as why he sees the asset of children's rights and the agency of children as a possible way to a just society.

Keywords: Korczak, children's rights, agency rights, children's society, self-governance, social justice

Resum

L'autor sosté que Korczak representa una comprensió dels drets de l'infant orientada al món de la vida, que va més enllà d'una construcció legalista fixada a l'Estat. D'aquesta manera, el pedagog ha contribuït a establir una tradició emancipadora dels drets de l'infant com a drets humans, entesos així mateix com a drets subjectius o d'agència. Al llarg del text, l'autor explica per què Korczak considera necessari que els nens tinguin els seus propis drets i la seva concepció sobre els drets d'agència. Després, l'escrit exposa per què i de quines formes Korczak entén els drets dels infants com una contribució necessària per redissenyar les relacions generacionals i reconèixer el protagonisme dels nens. En aquest sentit, l'autor analitza les dimensions polítiques de la comprensió jurídica de Korczak i mostra com veu en els nens una força que pot contribuir al canvi social. Finalment, l'autor presenta les maneres en què Korczak imagina l'autoorganització dels nens, que segons la seva pròpia descripció és una "societat de nens", i discuteix els significats socials i polítics que li atribueix. Al centre de les reflexions de l'autor hi ha la qüestió de com tracta Korczak els problemes de la desigualtat social i injustícia, així com per què considera que el recurs dels drets de l'infant i l'agència dels nens és un camí possible cap a una societat justa.

Paraules claus: Korczak, drets del nen, drets d'agència, societat de nens, autogestió, justícia social

Fecha de recepción: 08/01/2019

Fecha de aceptación: 31/01/2019



Introducción¹

La obra del pediatra, pedagogo y escritor polaco-judío Janusz Korczak (1878-1942) apenas ha sido recibida hasta ahora en castellano o catalán. Una de las pocas excepciones en castellano es la monografía *Janusz Korczak – Maestro de la Humanidad* del científico cultural argentino Rubén Naranjo, publicado en 2001 en Argentina y México. En esta obra el autor sólo pudo hacer referencia a las pocas fuentes disponibles en castellano, francés e italiano, en una primera exploración que introdujo la vida y el trabajo educativo de Korczak. Sin embargo, la importancia de Korczak como pionero de la investigación de la infancia, que explora la agencia y el protagonismo de los niños y que por primera vez formuló una concepción emancipadora de sus derechos, fue allí inevitablemente subestimada.

En publicaciones anteriores sobre las contribuciones históricas de Janusz Korczak a los derechos del niño, tanto accesible en castellano (Naranjo, 2001) como en inglés (Veerman, 1992: 93-111; Lifton, 1994; Eichsteller, 2009), su comprensión jurídica específica apenas fue examinada y reflejada con respecto a sus dimensiones políticas. Korczak desarrolló su comprensión de los derechos del niño a partir de las experiencias que tuvo con ellos en condiciones de vida extremadamente perjudiciales, con graves consecuencias para su vulnerabilidad. Korczak trabajó durante la primera mitad del siglo XX con niños judíos y proletarios, que sufrían de discriminación y violencia en Polonia. Desde allí intentó formular la necesidad de los derechos del niño desde su propia perspectiva, dando como resultado una comprensión jurídica orientada al mundo de la vida, que va más allá de una interpretación legalista de los derechos de los niños que se fijan en el Estado. De esta manera, Korczak ha contribuido a establecer una tradición emancipatoria de los derechos del niño como derechos humanos, que los comprende, asimismo, como derechos de agencia.

¹ Este ensayo es el resultado de una conferencia dada en el 3er Congreso Internacional sobre los Derechos del Niño y en la 8ª Conferencia Internacional de Korczak celebrada en Varsovia del 13 al 16 de septiembre de 2017. Se basa en los escritos originales polacos de Korczak publicados en los volúmenes 1, 7, 10, 13 y 14 de la edición completa (*Dziela*). En cuanto a las traducciones al inglés de las obras de Korczak, las menciono adicionalmente. Se trata de las *Selected Works* (Obras Seleccionadas) editadas por primera vez en Estados Unidos en 1967 (acrónimo: SW), y del ensayo *The Child's Right to Respect* (El Derecho del Niño al Respeto), editado en 2009 por el Consejo de Europa (acrónimo: CRR). Los escritos de Korczak que han sido traducidos al castellano y catalán se mencionan en la bibliografía. En la investigación bibliográfica y en la comparación de las citas en polaco, me apoyaron agradecidamente Marta Ciesielska y Urszula Markowska-Manista. Doy las gracias a Paula Shabel por la revisión lingüística del texto.

El término “derechos de agencia” se utiliza aquí para describir los derechos que los niños reclaman y practican como sujetos en sí mismos, en contraste con los “derechos de bienestar”, que los adultos conceden a los niños y que ellos o el Estado practican en su nombre. El concepto de derechos de agencia corresponde en gran medida al concepto de derechos subjetivos,² pero pone mayor énfasis en las acciones reales de los niños. El concepto se introdujo en la controversia jurídico-filosófica entre los representantes de la teoría del interés (*interest theory*) y la teoría de la voluntad (*will theory*), pero hasta ahora rara vez se ha aplicado a los niños y a los derechos del niño (para obtener más información sobre este tema, ver Liebel, 2018). El propio Korczak no utilizó el término, pero su concepto legal corresponde a él (para más información ver Liebel 2006 y Gaitán & Liebel, 2011). El objetivo último de este autor, podríamos afirmar, es la construcción de unas condiciones sociales en las que la igualdad se alcance dentro de sus límites y, en particular, en las que nadie esté subordinado a otras personas debido a su menor edad.³

A lo largo del texto explicaré, en primer lugar, por qué Korczak consideraba necesario que los niños tengan derechos propios y cómo los entendía. En la segunda sección, describiré con mayor precisión la comprensión de Korczak de los derechos de agencia y de su protagonismo. En tercer lugar, explicaré por qué y cómo Korczak entendía los derechos del niño como una contribución necesaria para rediseñar las relaciones intergeneracionales. En la cuarta sección, discutiré las dimensiones políticas del entendimiento legal de Korczak y mostraré cómo él veía una fuerza en los niños que puede contribuir al cambio social. Hacia el final del artículo, presentaré los modos en que Korczak imaginaba la autoorganización de los niños, que en su propia denominación se refiere como una “sociedad de niños”. Allí me centraré en los significados sociales y políticos que él le atribuía a dicha sociedad. En el centro de mis reflexiones está la cuestión de cómo Korczak trataba los problemas de la desigualdad social y la injusticia, así como por qué veía el recurso de los derechos de los niños y su agencia como un posible camino hacia una sociedad justa.

2 En un comentario sobre la distinción entre derechos “objetivos” y “subjetivos”, el experto alemán en derecho constitucional Jörn Ipsen (2011: 16) menciona: “La brecha entre la reivindicación y la realidad sólo puede reducirse por el hecho de que a los derechos básicos se les da la calidad de derechos subjetivos a los que el individuo tiene derecho, y a los que puede apelar, ante los tribunales.” Sin embargo, esta idea no se refleja en un comentario jurídico sobre los niños.

3 Importantes aportaciones a los derechos del niño en catalán son los escritos de Jordi Cots (1979) y (1997) y la introducción de Antoni Tort a las obras de Korczak *Com estimar l'infant* y *El dret de l'infant al respecte* (1999).

1. Por qué los niños necesitan sus propios derechos

Korczak cristaliza varias intenciones cuando afirma que los niños deben tener sus propios derechos, en tanto esperaba que con ello los niños pudieran escapar de la arbitrariedad de los adultos y ser independientes de ella. Korczak veía esta arbitrariedad expresada no sólo en la violencia practicada contra los niños, su “despotismo”, sino también en los signos positivos de cuidado, que a primera vista se presentan como “amor” al niño Y por ello procuraba de diversos modos poder sustituir los favores concedidos a los niños por una relación de reconocimiento y respeto (mutuo). Aunque le preocupaba sobre todo la desigualdad en las relaciones educativas, los derechos eran considerados por Korczak como una herramienta para ubicar sobre una nueva y fiable base la relación entre adultos y niños en la sociedad, que proporcionara a los niños *protección* contra el poder de los más poderosos y *libertad* en el sentido de una vida autodeterminada.

Korczak no entendía los derechos del niño como un elemento legal formal (en tanto leyes adoptadas por el Estado), sino más bien en un sentido orientado al mundo de la vida, como una regulación de las relaciones sociales basada en el acuerdo mutuo. La particularidad de esta mirada es que los derechos aquí no se pueden prescribir ni hacer cumplir, sino que requieren un reconocimiento voluntario de la comunidad en la que se ponen en práctica y en la vida diaria. Desde esta perspectiva los derechos también se entienden como un autocompromiso vinculante, fijado en normas como las del “Tribunal de niños” establecida en los orfanatos dirigidos por Korczak, como explica en *Cómo amar a un niño*, publicado por primera vez en 1919:

“Si estoy dedicando un espacio desproporcionado al ‘tribunal’, es porque creo que puede convertirse en el núcleo de la emancipación, allanar el camino hacia una constitución, hacer inevitable la promulgación de la Declaración de los Derechos del Niño. El niño tiene derecho a que se le tome en serio, a que sus asuntos sean considerados equitativamente. Hasta ahora, todo ha dependido de la buena voluntad del maestro o de su buen o mal humor. El niño no tiene derecho a protestar. Debemos acabar con el despotismo” (Dziela 1993, vol. 7: 297-298; SW: 312-313).

Como dijimos anteriormente, este pedagogo no prestó mucha atención a la cuestión de las garantías estatales o intergubernamentales de los derechos del niño en sus análisis sobre la realidad social. Si bien les dio cierta importancia y vio en las leyes una especie de protección, siempre se mostró escéptico acerca de su importancia en la vida de los niños y esto se expresa claramente en su comentario sobre la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño,

adoptada por la Sociedad de las Naciones en 1924. En ella acusa a los “*legisladores de Ginebra*” de haber “*confundido los deberes con los derechos*”; la Declaración suena como “*una declaración de persuasión, no de insistencia: un llamamiento a la buena voluntad, una petición de bondad*” (Dziela 1993, vol. 7: 448; CRR: 34). En sus palabras se ve claramente que el autor está más familiarizado con las normas que se adoptan en el entorno de vida de los niños bajo su participación activa, más que en las leyes formales, en tanto da importancia a las “leyes no escritas” (así Korczak en su primera novela *Los niños de la calle* de 1901; Dziela 1992, vol. 1: 220), en la que se encarna una justicia sustancial percibida por los niños (o adultos) heridos.⁴ En sus reflexiones, siempre se mostró preocupado por el hecho de que, si se aplica esquemáticamente en un caso penal el derecho formal puede ser “injusto” ante las circunstancias de la vida y el sentido de la justicia de los castigados.⁵

2. Los derechos de los niños como derechos de agencia

El proyecto de justicia de Korczak tiene como objetivo comprender el derecho desde el punto de vista de los niños y niñas como actores a los que no sólo se les conceden derechos, sino que también son considerados portadores de sus propios derechos, que ellos mismos reclaman. Tal como el autor enfatiza en la tetralogía *Cómo amar a un niño*: “*El niño tiene derecho a desear, a reclamar, a exigir. Tiene derecho a crecer y madurar, y habiendo madurado, a dar fruto*” (Dziela 1993, vol. 7: 147; SW: 206), o “*Tiene derecho a exigir que se respete su dolor, aunque sólo sea una piedrecita perdida o el deseo de caminar sin abrigo, aunque haga frío afuera, o una pregunta aparentemente estúpida*” (Dziela 1993, vol. 7: 170). Con referencia a sus experiencias en los “campamentos de verano”, Korczak escribe (Dziela 1993, vol. 7: 232 y 235; SW: 271):

“Comprendí entonces que los niños representan una fuerza que puede ser animada a colaborar, desanimada por el desprecio, en todo caso, por el poder que hay que tener en cuenta. Estas verdades, por extraña coincidencia, se me clavaron con un palo. – Al día

4 La idea básica de Korczak reside en el hecho de que mientras que la “ley escrita” obliga al individuo a condenarlo sólo por el acto mismo, las “leyes no escritas” señalan que hay muchas personas culpables en la sociedad que son las primeras en llevar la culpa del criminal individual. Las “leyes no escritas” se refieren a la culpabilidad de una sociedad injusta.

5 Esta comprensión jurídica se expresa en un ensayo filosófico jurídico del jurista alemán Gustav Radbruch (1946/2002), que formuló inmediatamente después de sus experiencias con el sistema de injusticia de los nazis. Divide la ley en etapas y estratos, desde el derecho externo, el derecho a la vida, los derechos fundamentales y los derechos humanos como principios éticos correctos, hasta la justicia como el punto de referencia más alto y el “valor central” de la ley. El “derecho del niño al respeto” de Korczak puede entenderse como un valor central.

siguiente, durante una reunión en el bosque, por primera vez no hablé a los niños, sino con ellos. No hablé de lo que me gustaría que fueran, sino de lo que les gustaría y podría ser. Quizás entonces, por primera vez, descubrí que se puede aprender mucho de los niños, que hacen, y que tienen todo el derecho de hacer demandas, condiciones, reservas.”

Korczak (Dzieła 1993, vol. 7: 139; SW: 200) ve al niño “atormentado” en las principales instituciones educativas y en la familia (que él describe como una “prisión tipo celda”): “...el intento más enérgico de obtener lo mejor de los responsables, de liberarse de estar bajo su control vigilante. Tercamente y desesperadamente luchan por sus derechos.” Así el autor comparte su asombro por ver a los niños y niñas luchando por sus derechos, incluso en las peores condiciones. Obviamente, Korczak no tiene en mente los derechos formalmente codificados, que en ese momento todavía no existían para los niños, sino un sentimiento de justicia que está vivo en los niños.

Korczak tiene una gran confianza en la agencia de los niños, y no la equipara con la de los adultos, en tanto no entiende a los niños como “pequeños adultos”, sino que enfatiza su manera específica de adaptarse al mundo y de tratar con las condiciones en las que viven. En el niño, incluso, percibe cualidades que son superiores a las de los adultos:

“En la esfera de las emociones, nos supera por el poder no entrenado para la contención. En la esfera intelectual, él es por lo menos igual a nosotros, sólo tienen una experiencia menor. Por eso un adulto es tan frecuentemente como un niño y un niño como un adulto” (Dzieła 1993, vol. 7: 71; SW: 148).

Korczak percibe hasta al niño muy joven como “una persona que cubre y procesa todo el mundo” (Beiner, 2008: 22). Esto lo demuestra, por ejemplo, con la observación de que el infante “estudia” a su manera: “Ya tiene sus axiomas, presunciones y problemas bajo investigación” (Dzieła 1993, vol. 7: 35; SW: 116). Esto quiere decir que Korczak veía al niño como un “científico en su laboratorio, absorto en un problema de importancia de la señal, que escapa a su comprensión” (Dzieła 1993, vol. 7: 38; SW: 119). En palabras del autor, cada niño “se esfuerza por dominar el mundo exterior: está dispuesto a luchar contra el mal, los poderes hostiles que lo rodean, y a obligar a los espíritus buenos a servir a su bienestar” (Dzieła 1993, vol. 7: 36; SW: 117).

Desde la perspectiva de Korczak, el niño se empeña por controlar los misterios del entorno desde el que se producen el bien y el mal, él habla antes de poder hablar

“en el lenguaje de los mensajes faciales, el lenguaje de las imágenes y los recuerdos emocionales. Entiende el habla del mimetismo y la modulación de la voz, no de las palabras.

[...] Incluso sin poder hablar, puede mantener una conversación muy complicada” (Dzieła 1993, vol. 7: 40; SW: 121).

Korczak imagina, con gran intensidad y en detalle, lo que sucede en un niño muy joven que intenta adaptarse al mundo y entiende sus esfuerzos como “trabajo” (Dzieła 1993, vol. 7: 49; SW: 129):

“Bronek quiere abrir la puerta. Está empujando una silla delante de él. Se ha detenido a descansar pero no pide ayuda. La silla es pesada, se siente un poco cansado. Lo tira de una pierna y luego de la otra, y repite eso. El trabajo avanza más lentamente, pero no es tan difícil. La silla ya está cerca de la puerta, por lo que cree que podrá arreglárselas ahora, se pone de pie y se sube a la silla. Lo sostengo suavemente por el abrigo. Pierde el equilibrio por un instante y se asusta, así que baja. Mueve la silla hacia la puerta, un poco hacia el lado de la perilla. Otro intento fallido. Ni un rastro de impaciencia. Continúa con el trabajo, pero ahora se toma descansos más largos. Sube por tercera vez, una pierna hacia arriba, luego un agarre con la mano y un punto de apoyo con la rodilla doblada, se cuelga del pomo por un instante pero recupera el equilibrio, un esfuerzo fresco pero el borde de la silla se interpone en su camino y cae en el suelo plano sobre su barriga; una pausa, un empuje hacia adelante del cuerpo, se arrodilla, desenreda las piernas y vuelve a estar de pie. Qué miserable es para los Liliputienses vivir en la tierra de los Gigantes. El cuello se crispó constantemente para ver algo. La ventana de arriba, como en una cárcel. Sólo un acróbata podía subirse a una silla. Todos los músculos y la mente deben ser ejercitados para llegar a la perilla de la puerta.”

Korczak problematiza la división tajante que la sociedad realiza sobre las esferas del trabajo y el juego, porque considera que en la vida cotidiana de los niños ambas actividades se realizan fusionadamente en algunas ocasiones, y por ello en *Cómo amar a un niño* (Dzieła 1993, vol. 7: 83; SW: 158) él escribe:

“Un juego no es tanto el medio del niño como la única esfera en la que se le permite mostrar más o menos iniciativa. Al participar en un juego, el niño se siente hasta cierto punto independiente. Todo lo demás es un favor pasajero, una concesión temporal, mientras que el juego es un derecho del niño. – Jugando a los caballos, a los soldados, a los ladrones o a los bomberos, descarga energía en acciones aparentemente intencionadas; por poco tiempo, se entrega a la ilusión o se escapa deliberadamente de la torpeza de la vida real. Por esa razón, los niños aprecian enormemente la participación en un juego con amigos que tienen una imaginación vívida, una iniciativa variada y una reserva de ideas derivadas de los libros. Se someten mansamente a la regla a menudo despótica de tales pares porque pueden impartir a un vago antojo una apariencia más convincente de realidad. Los niños que juegan se sienten limitados por la presencia de adultos y extraños, se avergüenzan de sus juegos, conscientes de que no tienen sentido. – Cuánta mejor comprensión de las deficiencias de la vida real que hay en los juegos infantiles, y cuánto doloroso anhelo por esa vida.”

Y poco después, Korczak añade con la intención de conocer el punto de vista del niño: “Muchos pasatiempos de los niños son trabajo” (op. cit.: 84; SW: 159).

3. Cuestionar las relaciones intergeneracionales

Korczak no considera al niño sólo en el marco de las instituciones pedagógicas y en relación con los educadores allí activos, sino en la complejidad de su posición en la sociedad y las relaciones intergeneracionales producidas en el contexto más amplio.⁶ Él percibe que los niños resultan profundamente perturbados por algunas actitudes de los adultos, incluso cuando su relación no se caracteriza por la violencia física, “él ve a los niños expuestos a la opresión estructural y, por lo tanto, a la violencia estructural” (Hermeier, 2006: 117-118). Por ello, considera problemático que los niños no estén involucrados en la vida común de los adultos, sino que intenten apartarlos permanentemente. En sus “charlas de radio”, lamenta la discordia y el desequilibrio entre adultos y niños (Dzieła 1994, vol. 10: 231): *“La vida de los adultos, al borde de la vida de los niños. O la vida de los niños – al borde de la vida de los adultos. ¿Cuándo llegará el momento de la franqueza, en el que las vidas de los adultos y de los niños estarán lado a lado?”*

Según Korczak, un gran problema radica en el hecho de que “nosotros los adultos” separamos a los niños de nuestras vidas y no percibimos que ellos también son similares a nosotros y que, sin embargo, no les damos la oportunidad de conocer e intervenir en nuestras vidas. En *El niño en la familia* (primera parte de la tetralogía *Cómo amar a un niño*, Dzieła 1993, vol. 7: 70; SW: 147), Korczak escribe:

“Si dividimos a la humanidad en adultos y niños y la vida en la infancia y en la etapa adulta, el niño ocupará un lugar muy importante en el mundo y en la vida. Pero nosotros, centrados en nuestras propias luchas y problemas, no vemos al niño, como en otros tiempos no pudimos ver a la mujer, al campesino, a las capas sociales oprimidas y a los pueblos oprimidos. Nos hemos arreglado las cosas para que los niños estén en nuestro camino lo menos posible y tengan la menor oportunidad posible de saber lo que realmente somos y lo que realmente hacemos.”

A la pregunta planteada en la primera edición de *Cómo amar a un niño*: *“¿No es nuestra actitud hacia los niños una expresión del egocentrismo adulto?”* (Dzieła 1993, vol. 7: 79; SW: 154), Korczak añadió en la segunda edición que se publicó diez años después, que le llevó mucho tiempo,

6 Las reflexiones de Korczak sobre los derechos de las generaciones futuras o de los niños por nacer, que fueron influenciadas al menos en parte por las entonces populares tendencias de la eugenesia en sus primeros escritos, no pueden ser discutidas aquí. Sin embargo, merecen una investigación más detallada. En este contexto, hay que recordar a Ellen Key (1906), otra pionera de los derechos del niño que, desde una perspectiva eugenésica, reivindicó, por ejemplo, un “derecho del niño a elegir a sus padres”.

“... comprender el hecho de que un niño puede recordar las cosas tan bien y esperar tan pacientemente. Muchos de los errores cometidos provienen del hecho de que se trata de un hijo de la coacción, la esclavitud y el servilismo, corrompido, angustiado y rebelde; es necesario un esfuerzo considerable para comprender cómo es realmente y cómo podría ser” (ibíd.).

Y también:

“Hemos vestido a los niños con un uniforme de infancia y creemos que nos aman, nos respetan y confían en nosotros, que son intrascendentes, crédulos y dulces. Jugamos el papel de guardianes altruistas objetivos. Estamos profundamente conmovidos por el pensamiento mismo de nuestros sacrificios, y en cierto modo nos llevamos bien con ellos por un tiempo. Al principio, los niños nos creen, luego empiezan a dudar y tratan de echar fuera las sospechas insinuantes. A veces tratan de luchar contra estos sentimientos, y viendo la inutilidad de la lucha, comienzan a engañarnos, corrompernos y explotarnos” (Dzieła 1993, vol. 7: 92-93; SW: 165).

185

Korczak ve la causa de la imposición de los adultos principalmente en el hecho de que los niños no tienen sus propios derechos y, en su mayoría, no tienen propiedades. Para él, el niño se diferencia del adulto en que *“no gana dinero y al depender de nosotros para su cuidado debe ceder a nuestra voluntad”* (Dzieła 1993, vol. 7: 71, SW: 148). Otros diez años más tarde, en el ensayo *El derecho del niño al respeto*, publicado en 1929, el autor añade: *“Esta relación entre adultos y niños está desmoralizada por la pobreza y la dependencia material del niño”* (Dzieła 1993, vol. 7: 432; IRC: 25). En la dependencia material, Korczak ve “la clave decisiva para el gobierno de los adultos” (Hermeier, 2006: 120).

Korczak ve la relación entre adultos y niños marcada por la hipocresía, dado que, por un lado, los adultos proyectan sus propios deseos y esperanzas futuras en sus hijos, y, por el otro, les atribuyen una inferioridad social. La contradicción que contiene este vínculo es aún más aguda en el sentido de que los propios adultos en su vida sólo pueden realizar de manera imperfecta, o no pueden realizar en absoluto, las reivindicaciones morales que dirigen hacia los niños. Allí, el autor no culpa de ello a los déficits personales de los adultos, sino a las estructuras injustas del sistema social. Él considera que la sociedad contemporánea se caracteriza por una individualización egoísta, que resulta en el fundamento esencial para la hipocresía y la opresión de los niños, distinguiendo este hecho de la “individualidad” y del punto de vista individualizador, que caracterizan su pedagogía concebida dialógicamente. Cuando habla de *“un centenar de niños –un centenar de individuos que son personas–, no personas para ser, no personas del futuro, no personas del mañana, no personas del presente, sino personas ahora ... ahora mismo ... hoy”* (Dzieła 1993, vol. 7: 150; SW: 208), quiere



decir que cada niño es un individuo único que debe ser respetado con sus características particulares. Por otro lado, el individualismo egoísta que prevalece en la sociedad lleva a los hombres a entrar en conflicto unos con otros y conduce al dominio de los grandes y fuertes sobre los pequeños y los débiles: “De la dominación del interés egoísta se deducen todos los fenómenos diagnosticados por Korczak, como la doble moral, la hipocresía, la arbitrariedad y la afirmación del poder” (Hermeier, 2006: 146).

4. El niño como protagonista

Korczak ve a los niños como un rayo de esperanza para una sociedad mejor y, sin embargo, sus añoranzas no se basan en proyecciones, sino en observaciones precisas del mundo y de los sentimientos de los niños. Más allá de los enredos de los adultos, él ve a los pequeños como productores de sus propios juicios, señalando precisamente los agravios que la generación mayor y gobernante trata de evadirles. En este sentido, entiende al niño como una persona profundamente democrática con una concepción propia de la justicia: *“El brillante democratismo del niño no conoce jerarquía. Sólo se compadece fugazmente del trabajo sudoroso de un trabajador o del hambre de un compañero de juegos, de la suerte de un caballo maltratado, de una gallina sacrificada”* (Dziela 1993, vol. 7: 435; CRR: 26). Para Korczak, la justicia es un requisito previo para el éxito de los procesos democráticos y por ello, una relación equitativa entre las generaciones y el reconocimiento de los niños como actores competentes resultan menesteres en esta comprensión de la justicia (sobre los conceptos de justicia con respecto a los niños ver Liebel, 2013).

En una conferencia en 1921 (*La primavera y el niño*), Korczak identificó al niño como precursor de un mundo mejor, pero no en el sentido instrumental ordinario de la palabra, en el que se refiere al niño como el “futuro de la sociedad”, sino en el sentido de que el niño encarna lo mejor de la sociedad:

“Siente la primavera, anticipa el momento en que el hombre no sólo se comunicará con el hombre, no sólo el hombre blanco con el hombre negro, el rico con el pobre, el hombre con la mujer y el adulto con el niño, sino también con el sol y las estrellas, el agua y el aire, con el abedul blanco y el lirio del valle, con el perro y la alondra. Él prevé que no sólo lograremos con el sudor y la lucha, sino con el juego y el esfuerzo gozoso, lo que la humanidad ha estado luchando con anhelo por encima de cruces y estacas, con sudor y sangre, trágico, solitario y abandonado por Dios” (Dziela 2017, vol. 13: 17-18).

Sin embargo, según Korczak, el poder de los adultos sobre los niños es a menudo tan vehemente que el niño no articula sus sentidos democráticos y de justicia, o si lo hace no es percibido por los adultos en su menosprecio hacia ellos. Los adultos, arraigados en “su sistema”, se protegen de la crítica y ni siquiera se dan cuenta de lo importantes y justificados que son los impulsos de los niños. En sus escritos, Korczak describe drásticamente por qué y cómo se elimina la participación política de los niños:

“El niño no es un soldado; no defiende su tierra natal, aunque la padece junto con ella. – Ya que no tiene voto, ¿por qué tomarse la molestia de ganarse su buena opinión de usted? No amenaza, no exige, no dice nada. – Débil, pequeño, pobre, dependiente – sólo un futuro ciudadano” (Dziela 1993, vol. 7: 435; IRC: 26).

Incluso cuando se trata de los propios niños, los políticos no los escuchan: *“Los políticos y los legisladores lo intentan cuidadosamente. Pero una y otra vez se equivocan. – Y también deliberan y toman decisiones sobre el niño; pero, ¿quién le pide al niño su opinión y su consentimiento?”* (Dziela 1993, vol. 7: 430; IRC: 24).

Korczak está convencido de que la honestidad de los niños (a menudo devaluada como “ingenuidad”) y su sentido de la justicia, que todavía no se ve afectado por las influencias y las convenciones sociales, podrían dar a los adultos un impulso valioso en los procesos de toma de decisiones:

“El instinto social es natural para los niños. Pueden ver una cierta iniciativa con incertidumbre al principio porque desconfían de los adultos en general o porque no la han entendido bien, pero pronto, si a ellos mismos se les da un papel que desempeñar, la aprobarán” (Dziela 1993, vol. 7: 259; SW: 288).

Korczak no escatima en dar al niño plena autonomía en cuestiones sociales y políticas. No niega que los niños a menudo carecen de la experiencia y los conocimientos necesarios, e incluso señala expresamente que dependen de la ayuda de los adultos. Sin embargo, espera que sus percepciones y expresiones también se tomen en serio en la esfera política y se tengan en cuenta en las decisiones que desde allí se adopten. Cuando esto no sucede se desarrollan ciertas características en los chicos que hacen de la convivencia con otros un tormento para ellos, alejando cada vez más la posibilidad de construir un mundo más democrático y justo:

“El sentimiento de impotencia exige respeto por la fuerza; cualquiera, y no sólo un adulto, sino cualquier persona mayor y más fuerte, puede expresar brutalmente su insatisfacción, respaldar la demanda con fuerza y obediencia exacta: cualquiera puede hacer daño con impunidad. – Enseñamos la indiferencia hacia los débiles con nuestro propio ejemplo. Una mala escuela es un signo de lo que nos espera” (Dziela 1993, vol. 7: 430; IRC: 23).

Para contrarrestar este pronóstico demoledor, Korczak pone sus esperanzas en los niños tan socialmente desfavorecidos, marginados y oprimidos, que con sus experiencias tan opuestas fortalecen su resistencia. Confiando en el “instinto social” de los niños y en su sentido latente de la justicia, quiere “*construir una sociedad de niños sobre la base de los principios de justicia, fraternidad, igualdad de derechos y deberes*” (Dziela 2008, vol. 14: 196).

5. La sociedad de niños

Como se ha demostrado anteriormente, Korczak concede gran importancia a las propias acciones de los niños y al compromiso con sus derechos. No lo hace como ocurre a menudo hoy en día, para acostumbrar a los niños en hábitos democráticos y prepararlos para su ciudadanía, sino para darles hoy la certeza, el respeto y la capacidad de influir en su entorno y transformar, así, la relación intergeneracional en una nueva base de igualdad y de igual valor. Facilitar la participación de los niños no es un truco pedagógico para mantenerlos fuera del camino o para evitar conflictos. Por el contrario, ella debería corresponderse con su sentido democrático de la justicia y fortalecerlo, algo que el autor ve arraigado en su “instinto social”. Él también ve el espacio para ello en la “sociedad de niños”, regulada por los propios sujetos, que trata de promover como experiencia en las instituciones educativas, pero también en la vida social en general. El objetivo de Korczak con esta sociedad es permitir que los niños experimenten lo que no pueden tener en la “sociedad despótica” y así fortalecerlos. Pero, ¿cree que los niños pueden actuar políticamente? ¿Podemos entender la “sociedad de niños” de Korczak, tal como se practicaba en los dos orfanatos *Dom Sierot* y *Nash Dom*, como una forma de participación política que va más allá de la relación pedagógica y de las instituciones pedagógicas? ¿Cuál es el significado político de la sociedad de los niños? ¿Es más bien una forma de contrapoder, o más bien un medio de autoeducación?

Friedhelm Beiner, editor de la edición alemana de *Obras Completas* de Korczak, ve la concepción de Korczak de la “sociedad de niños” como la base de lo que él llama “autoeducación”. Según él, Korczak no sólo tenía en mente a los niños, sino también a los adultos con los que ellos viven. En mi opinión, Beiner tiene razón cuando afirma que Korczak, como reformador de la educación con mentalidad política, “no sólo tenía en mente una actitud benévola por parte del educador hacia el niño, sino que también se esforzaba por lograr un cambio estructural en los modos de vida, en la forma de pensar y actuar y en toda la

organización educativa” (Beiner, 2008: 12). Además de la necesaria labor explicativa sobre la dignidad del niño, él se ocupaba de “las estructuras estabilizadoras de la educación en los hogares, las familias, los jardines de infancia, las escuelas, los centros de formación, etc., que alterarían la dependencia y la inmadurez de los niños” (ibíd.). Aunque Korczak aún no contaba con el concepto de “violencia estructural”, que más tarde fue elaborado por Johan Galtung (1969; 2003), ya lo había formulado con palabras claras, según Beiner (2008: 12),

“... que las estructuras tradicionales de los centros educativos no permitían una participación igualitaria de los niños en sus propios asuntos; que los niños, como antes los obreros y los campesinos, como los negros y las mujeres, seguían siendo miembros de un grupo de población oprimido, una clase desfavorecida que tenía que emanciparse de su falta de libertad, voz, derechos y propiedad para convertirse en ciudadanos respetados y autodeterminados.”

En este sentido, Korczak, a más tardar desde la fundación del orfanato *Dom Sierot* en 1912, se había comprometido a reemplazar la violencia estructural que sufrían los niños a través de una asociación estructural y formas democráticas de organización y de vida.

Al menos en sus escritos posteriores, Korczak va más allá de la consideración de las relaciones educativas en las instituciones pedagógicas. En el prefacio de la segunda edición, publicada en 1929, de *Cómo amar a un niño*, él anticipa,

“... impulsos sugerentes para el mundo de los adultos sus fenómenos y sus reglas por parte de un pequeño grupo de niños en la casa de huéspedes; señalan cada vez más claramente: desde la autoadministración de los niños hasta el parlamento mundial” (Dziela 1993, vol. 7: 138).

Ese mismo año, Korczak critica en su ensayo *El derecho del niño al respeto*: Mientras el niño se ve obligado a lidiar “con su libro de texto, su pelota y su muñeca”, siente “que algo importante y poderoso está ocurriendo sin su participación, algo que explica la melodía y el infortunio, algo que castiga y recompensa” (Dziela 1993, vol. 7: 431; CRR: 24). Al confiar en el sentido de justicia de los niños y en el “claro sentimiento democrático” de los niños, Korczak aboga vehementemente por una participación protagónica de los niños en la sociedad. Hay que confiar en ellos y dejar que “se organicen” porque son los verdaderos “expertos” (Dziela 1993, vol. 7: 446; IRC: 33).

Desde su juventud, Korczak dirigió su atención a las inaceptables condiciones de vida, especialmente de los niños de los barrios pobres, y criticó la injusticia social que ellos sufrían (por ejemplo, en su novela *Los niños de la calle*, publicada en 1901). En una conferencia que dio en 1921 (*La primavera y el niño*), Korczak explica la necesidad de luchar por los derechos de los niños, diciendo:

“El niño pide liberación, el niño pide ayuda. El niño odia su infancia, - se asfixia. Un tercio de la humanidad son niños y jóvenes, un tercio de la vida es la infancia. Los niños no se están convirtiendo en seres humanos, ya lo son ahora. De los ingresos y riquezas del mundo, una tercera parte les pertenece, y esto con razón y no por gracia. A ellos pertenecen los frutos de un tercio de los pensamientos victoriosos de la humanidad” (Dzieła 2017, vol. 13: 31 y 32).

Como grupo de población todavía oprimido, los niños tendrían que ser capaces de emanciparse de su falta de libertad, de voz, de derechos y de propiedad, para poder conformar su vida individual y social, como ciudadanos autodeterminados. Korczak, sin embargo, desconfía de las ideologías políticas, que en su opinión están alejadas de la realidad y no prestan la atención y el respeto necesarios a las peculiaridades, sentimientos y formas de pensar individuales de la gente, especialmente de los niños.⁷

190

6. Conclusión

La comprensión jurídica de Korczak se basa en las condiciones de vida y experiencias concretas de los niños, que tanto le preocuparon a lo largo de toda su vida. Ella no surge de definiciones abstractas de las “necesidades de desarrollo infantil”, sino de observaciones sensibles de sus necesidades diarias, quejas y deseos. Los derechos deben permitir y facilitar que los niños se resistan a las demandas injustificadas de poder y a la violencia de los adultos en su entorno, sobre la cual actúan, así como también deben habilitar la construcción de

⁷ Para profundizar en los debates sobre este tema, quisiera añadir algunas notas de los contemporáneos sobre la controversia que rodea el compromiso político de Korczak. Aleksander Lewin (1999) habla de una controversia con Korczak sobre su “actividad de iluminación” política, que practicó como educador con niños mayores en el orfanato de *Dom Sierot*. Había hablado con estos niños de todo: “*Unos querían descubrir los secretos de la naturaleza, otros conocer la historia, otros conocer el presente. Hablaron sobre la lectura de libros – sobre la literatura de ciencia popular. Pero los adolescentes estaban más interesados en cuestiones políticas. Querían entender lo que pasaba a su alrededor, en Polonia y en otros lugares.*” Estas conversaciones, según Lewin, habían preocupado a Korczak porque pondrían en peligro al *Dom Sierot*. Sobre todo, Korczak temía que “*se propagara el rumor de que el comunismo se propagaba en el Dom Sierot*” (op. cit.:296). Korczak también le explicó “*que no hay mucho que cambiar en las condiciones de vida existentes, que debemos proteger lo que se acaba de ganar; no hay que poner en peligro a Dom Sierot, ya que no se pueden esperar cambios fundamentales en un futuro próximo*” (op. cit.: 297). Con referencia a su propia experiencia en Ucrania durante la Guerra Civil después de la Revolución Rusa de Octubre, Korczak también temía que el “*comportamiento humano bárbaro*” pudiera ocurrir de nuevo (ibíd.). Ida Merżan (1989: 107), una ex-alumna del orfanato, reportó controversias con otros ex-alumnos que se habían unido al movimiento comunista alrededor de 1931 o 1932. Habían acusado a Korczak de no preocuparse por el bienestar de los niños, los considera “*conejos experimentales*”, el orfanato es sólo un “*taller de ciencias*”. Preguntaron: “*Porque ¿qué es pesar, medir, esparcir sal, servilletas, bordar, y luego, a la edad de catorce años, con un paso fuera del orfanato, hacia el hambre, la frialdad y la miseria? Los niños van demasiado pronto, sin preparación para la vida, sin trabajo, al mundo*” (op. cit.: 107). Esta pregunta probablemente jugó un papel importante en la controversia entre Korczak y Maria Falska cuando se propuso que el orfanato *Nasz Dom* se abriera más a la vecindad y a los niños que viven aquí. La controversia probablemente contribuyó a que Korczak se retirara de este orfanato (Marta Ciesielska, directora de los Archivos Korczak de Varsovia, confirmó este supuesto en una entrevista el 10 de julio de 2013).



vínculos con los adultos (pero también entre ellos mismos) sobre una base confiable. Los derechos deben darle más peso y seguridad en la vida diaria, y así animarles a expresar sus puntos de vista y demandas. Korczak está convencido de que los niños, cuando tienen la confianza necesaria en sí mismos, son capaces de dar a la sociedad impulsos importantes y contribuir a la mejora de las condiciones de vida, en otras palabras, actuar como protagonistas.

Korczak ve en el conjunto de los niños a un grupo de la población oprimida y, en este sentido, aboga por su liberación.⁸ Desde su punto de vista, ellos tienen derecho a hacerlo, porque no son seres devenires, sino que ya son seres humanos aquí y ahora, y por ello tienen el mismo derecho a la dignidad humana y al respeto que todos los seres humanos, cualquiera que sea su edad. En este razonamiento se incluye una reorganización fundacional de la relación intergeneracional, en el sentido de la igualdad total de derechos y equivalencia. Si bien es cierto que Korczak se ocupa principalmente de los niños que viven en la pobreza extrema y que sufren injusticias, todos los niños y niñas están incluidos en sus reflexiones, dado que los considera a todos en su relación con los adultos, como otra dimensión de la desigualdad social, la opresión, la discriminación y la injusticia.

En su concepción de la “sociedad de niños”, que se implementó en los orfanatos que dirigió con consecuencias impresionantes y contra una gran resistencia, Korczak ha hecho una contribución inigualable a la comprensión de los derechos de los niños como derechos de participación y autodeterminación y, así, del protagonismo infantil. En contraste con las actuales concepciones populares de la participación infantil, que suelen referirse a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aquella no se contenta con el hecho de que haya que escuchar a los niños, sino que insiste en que son ellos mismos quienes toman las decisiones en todos los asuntos que les conciernen. Las concepciones de autogestión y autoorganización desarrolladas y practicadas por Korczak junto con los niños pueden encontrarse de diversas formas, también en las llamadas repúblicas infantiles o en las llamadas escuelas alternativas libres o escuelas democráticas, que siempre existen en varios

8 Sin hacer referencia a Korczak, esta perspectiva fue retomada en los años 1970 por el llamado *Children's Liberation Movement* en Estados Unidos y también encontró un cierto eco en todo el mundo. Hoy en día, está representada por los movimientos sociales de los niños trabajadores en América Latina, África y partes de Asia, pero con un énfasis adicional en los derechos sociales y económicos (ver Schibotto, 1990; Liebel, 1994; 2000; 2003; 2007; Cussiánovich, 2007/08). Una “Declaración de los Derechos del Niño” fue introducida a principios de la Revolución Rusa de Octubre en febrero de 1918 en una conferencia de la Organización *Proletkult* en Moscú. En esta Declaración, la libertad de expresión se ha vinculado por primera vez a los derechos sociales y económicos (ver Liebel, 2016). No encontré evidencia de que Korczak conociera esta Declaración.

países del mundo y que se han establecido una y otra vez. Pero casi nunca van más allá de las instituciones educativas para llegar a la vida cotidiana de los niños, por ejemplo, en la comunidad.

En los escritos de Korczak, especialmente en sus obras literarias, hay indicios de que podría otorgarse un papel protagónico a los niños en la vida social y política (por ejemplo, en su idea de un “parlamento mundial” de los niños). Pero debido a las condiciones políticas y a las formas de pensar imperantes en su época, este educador no encontró ocasión ni oportunidad de concretar estas ideas, y mucho menos de ponerlas en práctica. La pregunta pendiente es si Korczak esperaba una posible influencia de la “sociedad de niños” (o de los niños auto-organizados) sobre los cambios en las estructuras de poder y los desequilibrios de las sociedades, y de qué manera esto habría sido concebible. En cualquier caso, Korczak, con su comprensión de los derechos, nos desafía a considerar esta cuestión con mayor diligencia y, siempre que sea posible, a tomar iniciativas apropiadas y a apoyar las iniciativas correspondientes de los niños, niñas y jóvenes.

Obras citadas de Janusz Korczak en polaco

Dzieci ulicy. *Dziela*, vol. 1, 1992.

Jak kochać dziecko. Dom Sierot. *Dziela*, vol. 7, 1993.

Prawo dziecka do szacunku. *Dziela*, vol. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie. *Dziela*, vol. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Internat. *Dziela*, vol. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Kolonie letnie. *Dziela*, vol. 7, 1993.

Sprawozdanie Towarzystwa ‘Nasz Dom za okres 24 XI 1921 – 30 X 1923.’ *Dziela*, vol. 14, 2008.

Pedagogika żartobliwa. *Dziela*, vol. 10, 1994.

Wiosna i dziecko. *Dziela*, vol. 13, 2017.

Traducciones al inglés de las obras de Korczak

Selected works of Janusz Korczak. Translation of selected parts of Janusz Korczak *Wybór pism*, edited by Igor Newerly and published in Polish in 1957-1958 by Nasza Księgarnia. Published for the National Science Foundation by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, 1967. Edited



- by Martin Wolins, translated by Jerzy Bachrach. Digital reprint by University of Michigan, 2007; online: <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>
- The Child's Right to Respect*. Translation by E. P. Kulawiec. Strasbourg: Council of Europe, Commissioner for Human Rights, 2009.
- A Child's Rights to Respect*. Translation by Sean Gasper Bye. Warsaw: Rzecznik Praw Dziecka, 2017.
- When I am Little Again and The Child's Right to Respect*. Translated from the Polish with introduction by E. P. Kulawiec. Foreword by Valerie Phillips Parsegian. Lanham, New York & London: University Press of America, 1992.
- Ghetto Diary*. Introduction by Betty Jean Lifton. New Haven & London: Yale University Press, 2003.
- Loving Every Child: Wisdom for Parents*. Edited by Sandra Joseph. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2007.
- Kaytek the Wizard*. Orange Park, FL: Penlight, 2012.
- King Matt the First*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2004.
- King Matthew the First*. London: Nanook Books, 2014.
- Little King Matty ... and the Desert Island*. London: Joanna Pinewood Enterprises, 1990.

Traducciones al castellano de las obras de Korczak

- Si yo volviera a ser niño*. Buenos Aires: del Tridente, 1945.
- Como hay que amar a un niño*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas, 1976.
- Como amar a un niño*. México: Trillas, 1986.
- El Derecho del niño al respeto; Cuando vuelva a ser niño; Diario del Ghetto*. México: Trillas, 1993.
- El Rey Matías I*. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.
- El Rey Mateito I*. Madrid: Anaya, 1986.
- El Rey Matías I*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1988.
- Kaitus o El secreto de Antón*. Madrid: Alfaguara, 1991.
- Diario del gueto y otros escritos*. Barcelona: Seix Barral, 2018.

Traduccions al català de les obres de Korczak

- Com estimar l'infant; seguit de El dret de l'infant al respecte*. Vic: Eumo Editorial SAU, 1999.
- Janusz Korczak i els drets de l'infant*. Textos breus de Janusz Korczak. Tria a cura d'Antoni Tort (UVIC). Quarta Jornada Marta Mata, dissabte 19 de novembre de 2011; <https://fundaciomartamata.org/docs/Textos-Korczak.pdf>

Referencias secundarias

- Beiner, Friedhelm (2008). *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Cots, Jordi (1979). *La Declaració universal dels drets de l'infant*. Pròleg de Marta Mata. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62 (Rosa Sensat. Estudis; 3).
- Cots, Jordi (1997). *Els educadors, defensors dels drets de l'infant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació.



- Cussiánovich, Alejandro (2007/08). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*, tomo I y II. Lima: Editorial Ifejant.
- Eichsteller, Gabriel (2009). Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today. *International Journal of Children’s Rights*, 17, 377-391.
- Gaitan, Lourdes & Manfred Liebel (2011). *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Galtung, Johan (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, Johan (2003). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- Hermeier, Philipp (2006). *Die politische Relevanz der Erziehung bei Janusz Korczak*. Göttingen: Cuvillier.
- Ipsen, Jörn (2011). *Staatsrecht II. Grundrechte*. München: Franz Vahlen.
- Key, Ellen (1906). *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.
- Lewin, Aleksander (1999). Aussichtslose Anliegen. En *Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten*. Ed. por F. Beiner & S. Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, pp. 293-302.
- Liebel, Manfred (1994). *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- Liebel, Manfred (2000). *La Otra Infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: Editorial Ifejant.
- Liebel, Manfred (2003). *Infancia y Trabajo*. Lima: Editorial Ifejant.
- Liebel, Manfred (2006) *Entre Protección y Participación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Madrid: Universidad Complutense – Experto en Políticas Sociales de Infancia.
- Liebel, Manfred (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Coronoa Caravedo & M. E. Linares Pontón (coord.) *Participación Infantil y Juvenil en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana & Valencia: Universidad de Valencia, pp. 113-146.
- Liebel, Manfred (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Liebel, Manfred (2016). La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia. *Educació Social – Revista d’Intervenció Socioeducativa* (Barcelona), 62, 24-42.
- Liebel, Manfred (2018). Welfare of Agency? Children’s Interests as Foundation of Children’s Rights. *International Journal of Children’s Rights*, 26, 597-625.
- Lifton, Betty Jean (1994). *The King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*. Londres: Pan Books.
- Merżan, Ida (1989). *Podziw i kontrowersje. W: Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Varsovia: Nasza Księgarnia, wyd. 2.
- Naranjo, Rubén (2001). *Janusz Korczak – Maestro de la Humanidad*. Buenos Aires & México: Ediciones Novedades Educativas.



- Radbruch, Gustav (1946/2002). *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht*. Berlín: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schibotto, Giangi (1990). *Niños Trabajadores. Construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC.
- Veerman, Philip E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Para contactar:

Manfred Liebel: mliebel@ina-fu.org

195

Autopresentación Breve:

Manfred Liebel se ve a sí mismo como un “académico revoltoso”, que siempre intenta sobrepasar los límites de la torre de marfil de la universidad y entender su trabajo de enseñanza e investigación como parte de un compromiso político y herramienta de la práctica política. Nacido en una familia de panaderos y como panadero entrenado, se vio a lo largo de su vida conectado con las personas que tienen que sufrir bajo el sistema capitalista en particular. Como estudiante de Sociología en Fráncfort del Meno militó en la Asociación Alemana de Estudiantes Socialistas (SDS). Desde su diploma en sociología y derecho público (1966) y su doctorado en filosofía (1976) trabajó como educador social y profesor de la Universidad Tecnológica de Berlín con particular interés en las infancias y juventudes perjudicadas de diferentes partes del mundo. Desde principios de los años noventa se conecta como colaborador de los movimientos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NNATs) en América Latina, África e India. Hizo hincapié en que ha aprendido mucho de ellos y lo sigue haciendo. Es fundador de la Maestría internacional sobre Estudios y Derechos de la Infancia (Childhood Studies and Children's Rights, MACR) en la Universidad Libre de Berlín y sigue ahora como patrón y professor invitado de la misma Maestría en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam.

Libros recientemente publicados: *Ciudadanía y Derechos de Participación de los Niños* (con Lourdes Gaitán, 2011); *Children's Rights from Below: Cross-cultural perspectives* (2012); *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos* (2013); *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte* (ed., 2013); *Kinderinteressen – Zwischen Paternalismus und Partizipation* (2015); *'Children out of Place' and Human Rights. In Memory of Judith Ennew* (ed. con Antonella Invernizzi, Brian Milne & Rebecca Budde, 2017); *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand* (2017); *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany* [Derechos de la infancia en contextos interculturales. Pensando en Janusz Korczak] (con Urszula Markowska-Manista, 2017).



Las fragilidades del vínculo social en la era de la globalización: las nuevas pobreza

The fragilities of the social bond in the era of globalization: the new poverty

196

Cosme Sánchez Alber, Trabajador Social. *Comisión Ciudadana Antisida de Bizkaia*

Resumen

Este trabajo propone un recorrido por diferentes autores, textos y relatos contemporáneos con la finalidad de acercarnos al fenómeno de la exclusión social y sus nuevas formas de expresión. En el presente ensayo, proponemos situar algunas de las coordenadas que nos permitan leer las nuevas formas que adoptan las fragilidades del vínculo social en una época atravesada por la globalización, el consumo generalizado, un feroz individualismo de raíz tecno-científica o la crisis de los ideales de la modernidad que regían nuestras vidas. En cualquier caso, la propuesta propone situar las nuevas pobreza en el escenario de una política de cohesión social, acceso a los derechos y convivencia plural, imprescindible para pensar tanto el presente como el porvenir de nuestra disciplina.

Palabras clave: Fragilidad, vínculo social, globalización, nuevas pobreza, exclusión social.

Abstract

This paper proposes a journey through different authors, texts and contemporary stories with the purpose of approaching the phenomenon of social exclusion and its new forms of expression. In the present essay, we propose to situate some of the coordinates that allow us to read the new forms that adopt the fragilities of the social bond in an era crossed by globalization, the generalized consumption, a ferocious individualism of techno-scientific origin or the crisis of the ideals of modernity that governed our lives. In any case, the proposal proposes placing the new poverties in the scenario of a policy of social cohesion, access to rights and plural coexistence, essential to think both the present and the future of our discipline.

Keywords: Fragility, social bond, globalization, new poverty, social exclusion

Fecha de recepción: 07/06/2017

Fecha de aceptación: 11/07/2018



0. Introducción

En una sociedad compleja, en continuo cambio, y más aún en el contexto actual de crisis económica global, las situaciones de pobreza y precariedad social van a tener como contrapunto nuevas e inéditas manifestaciones de la exclusión social y la pérdida de derechos. En consecuencia, tanto la pobreza como la exclusión social se abren camino afectando de manera muy notable a personas, familias y nuevos grupos sociales. Las disciplinas dedicadas al trabajo con el otro, se encuentran en la compleja tarea de ofrecer respuestas ante las nuevas situaciones de necesidad en un momento de crisis, tanto económica como ideológica y moral.

Como señala Jaume Funes el empobrecimiento, definido como merma de recursos económicos, sociales y de derechos, pero también como pérdida de la capacidad de consumo, tiene unos efectos muy significativos en la sociedad actual al tratarse de una sociedad cada vez más compleja y pluricultural. Las rupturas, las brechas, las pérdidas y las fragilidades, tanto sociales como subjetivas, se agudizan notablemente y se vuelven, en ocasiones, insalvables. Ocuparse de la pobreza tiene una dimensión ética ineludible, a saber, conseguir sociedades más justas e igualitarias. No obstante, también supone una responsabilidad pública e institucional que haga posible tanto la participación como la inclusión de una mayoría de personas y ciudadanos (Funes, 2008).

Después de fijar nuestra hipótesis, en el apartado 3, nos proponemos abordar las complejas relaciones a las que se enfrenta el Estado de Bienestar en una época marcada por la desconfianza, la crisis de las instituciones y los avances de un neoliberalismo que propone la desregulación de los mercados y la no intervención pública. A continuación, y durante el desarrollo del apartado 4, se trata de situar algunas de las coordenadas que permitan pensar a cerca de las fragilidades del vínculo social en nuestras sociedades, apoyándose en el trabajo de reconocidos autores y sociólogos como Ulrich Beck, Zygmunt Bauman o Richard Sennett, entre otros.

En este sentido, se propone abordar el concepto de exclusión como proceso multidimensional y complejo, en consonancia con la coyuntura social, política y económica global. Una época atravesada por procesos de globalización y revolución tecnológica que conviven con estados de precariedad e inseguridad que amenazan peligrosamente el vínculo social.

1. Hipótesis

Partimos de la hipótesis de que, en una sociedad compleja, pluricultural y en constante cambio, los fenómenos de exclusión social se agudizan adoptando nuevas formas y afectando a nuevos grupos de población. Lo que explicaría que tanto el Estado como sus instituciones se enfrentan a la difícil tarea de ofrecer respuestas ante las nuevas y emergentes situaciones de necesidad y precariedad social. Para verificar esta hipótesis y atender a los objetivos de la investigación se propone identificar, explorar, y profundizar en el debate sobre el concepto de exclusión social, su uso y su alcance, sus condicionantes y tránsitos, atendiendo a la configuración de esta realidad en el marco del Estado de Bienestar.

2. Desarrollo teórico

Abordamos el fenómeno de la exclusión social profundizando en una serie de tendencias emergentes que permitan su redefinición y análisis. Como señala el primer informe FOESSA (Informe sobre exclusión y desarrollo social en España), que data de 1966, es necesario profundizar en la dinámica misma de esa realidad, en sus causas y efectos sociales más radicales. Ciertamente, los sucesivos Informes de dicha fundación, con modificaciones y variaciones en su estructura, han servido para este conocimiento. Todos ellos han abordado la práctica totalidad de aspectos de la situación social y han significado una aportación insustituible en su análisis y diagnóstico.

En nuestra actualidad, la estructura social es diferente a la de épocas pretéritas. Tanto la coyuntura social, como la esfera cultural, política y económica, han cambiado, de la misma manera la investigación social debe adecuarse a los nuevos tiempos. En consecuencia, los estudios y trabajos que abordan hoy los procesos de exclusión social, su labor de conocimiento, análisis y diagnóstico demandan de nuevas miradas que atiendan a la complejidad del horizonte de nuestra época. Sólo así será posible comprender las pobreza y enfrentarlas en sus nuevas formas, teniendo en cuenta el contexto actual del Estado de Bienestar, sus potencialidades y sus déficits.

Es por esto que, en el apartado 4 de esta investigación, proponemos un recorrido sobre aquellos discursos que contribuyen a arrojar algo de luz sobre las complejas transformaciones que ha sufrido el orden simbólico en la actualidad. Es decir, los cambios que se han producido en las ciencias, la tecnología, la globalización, las instituciones, las familias, la moral o la

subjetividad. Como señala Zygmunt Bauman, “*si en otra época ser pobre significaba estar sin trabajo, hoy alude fundamentalmente a la condición de un consumidor expulsado del mercado*” (Bauman, 2000:11).

3. El Estado de Bienestar frente a las nuevas configuraciones de lo social

3.1. La supervivencia del Estado de Bienestar

Podríamos decir que el siglo XX ha sido un momento fecundo que ha albergado grandes movimientos sociales y políticos. La supervivencia de los Estados tras las catástrofes mundiales que supusieron las dos guerras mundiales, el asentamiento de las democracias europeas, así como la configuración del Estado Social y Democrático de Derecho, son algunos de los acontecimientos más relevantes de este periodo. El Estado de Bienestar ha sobrevivido a infinidad de cambios tanto en la esfera de lo político, como en lo económico y social. Las múltiples metamorfosis por las que atraviesa nuestro mundo tienen a su vez consecuencias en la manera en la que el Estado, y sus instituciones, responden ante fenómenos como la exclusión social, la globalización, las migraciones, la crisis financiera global, los modos de producción o la escasez del empleo para toda la vida.

Sin ánimo de exhaustividad, trataremos de situar algunas de las causas que favorecen lo que se ha denominado como la actual crisis del Estado del bienestar. En líneas generales se ha producido un estancamiento del crecimiento económico, el fin del pleno empleo y una crisis fiscal, que unida a una pérdida de confianza en el modelo de bienestar y a la escalada de un neoliberalismo de raíz tecnológica erosionan las bases sobre las que se asienta este modelo de organización político-social. Se inaugura así un proceso de transformación económica, institucional y política profunda. Estos cambios nos llevan a una nueva configuración y estructura de la sociedad en la que destacaremos dos cuestiones, por ser de interés para el contenido del presente trabajo. A saber, la fragilidad del vínculo social en las sociedades postindustriales, así como las metamorfosis producidas en los estilos de vida y en las instituciones de protección social (que abordaremos en el apartado 4 del presente trabajo). Por otra parte, nos interesa subrayar las diferentes posibilidades en las que esta forma de organización política y social, denominada Estado de bienestar, es capaz de responder ante las nuevas problemáticas y los cambios sociales.

El Estado de Bienestar engloba un conjunto de conquistas sociales sobre las que se construyó lo que hoy conocemos como Europa. El Estado como garante de servicios, tal y como lo entendemos hoy, está formado por un conjunto de instituciones cuyo fin es la consecución del bienestar de la ciudadanía mediante la gestión de recursos públicos. Se podría decir que el Estado de Bienestar se define por la existencia de derechos sociales universales, vinculados a la condición de ciudadanía (Fernández-García, 2012).

3.2. ¿Libertad económica o justicia social?

200

A lo largo del devenir del Estado moderno se ha discutido mucho sobre el papel que deben ocupar las instituciones públicas con respecto a la cuestión social. Existen dos posturas ideológicamente enfrentadas para abordar la acción del Estado. Por un lado, aquella que defiende un enérgico intervencionismo por parte de las instituciones públicas para compensar los costos sociales generados a partir de la revolución industrial (pobreza y desempleo). Por otra parte, la postura liberal privilegia la iniciativa individual, siendo el Estado quien cumple las funciones de garante de la misma. El liberalismo económico tradicionalmente se ha mostrado contrario a la participación del Estado en la solución de los problemas, pues esta intervención obstaculizaba, en su opinión, la eficiencia de las libres fuerzas del mercado. El propósito de la estrategia intervencionista era atender las nuevas condiciones de la organización social, las cuales requerían que las demandas sociales fueran canalizadas a través del ejercicio democrático conjugando la intervención estatal en la economía y el bienestar social (Salazar, 2005).

“La estabilidad social y política de capitalismo es, sin duda alguna, uno de los logros más importantes del Estado de Bienestar. El desarrollo de los programas de asistencia social, orientados a la mitigación de las situaciones de pobreza y marginación, y la universalización de servicios como la sanidad o la educación, en los que prevalece el principio de igualdad de acceso como criterio de reducción de las desigualdades específicas, han servido para atemperar algunas de las consecuencias más negativas del capitalismo sobre la desigualdad” (Bandrés, 1998:6).

En nuestra opinión, la supervivencia del Estado de Bienestar radica, en parte, en encontrar la fórmula y la manera en la que estas tendencias antagónicas encuentren acomodo en el marco de una intervención estatal que promueva la justicia social. De manera que, en un mismo movimiento, convivan tanto la libertad como la seguridad de los ciudadanos. En este sentido, proponemos pensar a continuación la noción y el desarrollo del concepto de ciudadanía.



3.3. El concepto de ciudadanía

Uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta el Estado del bienestar es el concepto de ciudadanía. En este sentido, el concepto de ciudadanía nos proporciona una primera aproximación tanto para el ejercicio pleno en la adquisición de derechos civiles, sociales y políticos, como para su límite y restricción. Una ciudadanía entendida como derecho social, civil y político, que poco a poco se ha ido convirtiendo un estatus excluyente de los que pueden ser considerados poseedores de tales derechos, sobre los que no llegan a tener en la práctica esa distinción (Bascón Jiménez, 2013).

“La ciudadanía es, principalmente, un estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no-discriminación en el acceso a esos recursos constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía. Caso contrario los titulares de derechos permanecen en una situación de precariedad expresada ésta como déficit de ciudadanía” (Moreno, 2003:2).

El moderno concepto de ciudadanía se atribuye a Thomas Henry Marshall (Conferencia 1949) y, en particular, el que atañe a su dimensión social. El pensador británico distinguía tres ciclos históricos en la evolución de la ciudadanía en las sociedades capitalistas como una marcha hacia la igualdad social:

1. Un factor civil. Comprendido por las capacidades de ejercicio de las libertades individuales fundamentales relativas a la vida y al desarrollo integral de las personas, así como a las más tangibles de propiedad, contractuales y de sometimiento a los tribunales de justicia.
2. Un factor político. Compuesto por los recursos de participación democrática en la elección y en los mecanismos de representación y participación en el poder político.
3. Un factor social. Garantizador de las aspiraciones a una vida digna y al bienestar social de los individuos, con acceso al trabajo remunerado y a la previsión social en situaciones de riesgo.

Como señala Cecilia Satriano, en su texto “Pobreza, Políticas Públicas y Políticas Sociales”, el plan neoliberal expresa un ambicioso proyecto de transformación de las relaciones entre los principios de organización del sistema de bienestar social que comprenden al Estado, el mercado y la familia. Este modelo neoliberal presenta ciertos rasgos que orientan en la actualidad las políticas sociales (Satriano, 2006):

- Una marcada tendencia hacia la privatización que pone en desventaja la estructura del Estado.
- La desigualdad de la condición ciudadana que restringe el concepto de universalidad de los servicios básicos como son la educación, la salud, etc.
- Intervenciones focalizadas en las necesidades coyunturales y selectivas a pequeños grupos de población.

Entonces, la hoja de ruta del programa institucional ha cambiado de rumbo. La nueva ruta se dirige hacia la privatización y hacia la debilitación de las estructuras que mantenían a flote el navío, y a la tripulación. La condición de ciudadano no garantiza el acceso a los derechos básicos, en tanto en cuanto, opera como obstáculo. Finalmente, la tendencia hacia la optimización de recursos es el pretexto para la reducción de la capacidad del Estado para intervenir y financiar las políticas sociales.

202

3.4. Repensar el Estado de Bienestar: El debate sobre la privatización

En la actualidad podemos observar cierto agotamiento del Estado de Bienestar en cuanto a sus posibilidades para ofrecer servicios y dar respuesta a las nuevas situaciones de necesidad, tanto en su capacidad de gestión y organización, como financiera. A su vez, nos encontramos en una situación de crisis económica donde la gestión pública se orienta hacia la racionalización del gasto. En esta misma lógica, los defensores del neoliberalismo están imponiendo fuertes medidas de recorte social y austeridad a los gobiernos nacionales, dejando al margen del sistema productivo a millones de personas que empiezan a sufrir procesos emergentes de pobreza y exclusión social.

Como señala González Rabanal en su artículo “La necesidad de repensar el Estado de Bienestar” (González Rabanal, 2001), con respecto al debate privatizador es aconsejable distinguir las diversas modalidades entre las que se puede optar. Desde la transferencia de la producción directa a favor del sector privado hasta el establecimiento de mecanismos reguladores de la actuación privada en un campo de experiencia tradicionalmente reservado al sector público. Se puede, por tanto, privatizar la producción, garantizando públicamente la provisión del bien o servicio.

“El Estado de Bienestar debe garantizar la provisión de ciertos bienes y servicios socialmente preferentes, pero ello no supone necesariamente que sea el sector público quien asuma de forma directa su producción, que deberá coordinar con los intereses de las instituciones surgidas de la iniciativa social” (González Rabanal, 2001:30).

En cualquier caso, el porvenir del Estado de Bienestar pasa por su capacidad para responder a los cambios operados en la estructura social y en el contexto económico, sin abandonar el ideal de cobertura alcanzado. En este sentido, el presente trabajo sostiene una idea de continuidad con respecto al desarrollo del marco de bienestar alcanzado y sus posibilidades futuras de expansión, alejándose de aquellas propuestas que proponen la desresponsabilización pública y el retorno al libre mercado.

“Tomamos como punto de partida la existencia de un Estado Social, que como expone Hamzaoui (2005, pp. 31 y ss.), tendrá dos papeles fundamentales en lo social: de un lado, la corrección de disfunciones económicas, por el daño del crecimiento económico e industrial, y de otro, la consolidación de la cohesión social. Los problemas se presentarán cuando, a partir de la mundialización de la economía en las décadas siguientes y la territorialidad de las formas de acción social, asistamos a una desestabilización de la sociedad salarial (Castel, 1997), acompañada de tres fenómenos: degradación de la condición salarial; quiebra del sistema de protección social; fragilidad del vínculo social (Hamzaoui, 2005, p. 21). Además, estos fenómenos irán acompañados de: un aumento del paro; situaciones de desempleo más prolongados en el tiempo; y el desempleo como causa de exclusión social.” (Barrera-Algarín, Malagón-Bernal, y Sarasola-Sánchez-Serrano, 2013:124)

La degradación de la condición salarial, la quiebra de los sistemas de protección social y la fragilidad del vínculo social. A continuación, proponemos una serie de ideas y conceptos de cara a poder pensar sobre este rasgo de nuestra época: la fragmentación del vínculo social.

4. La fragilidad del vínculo social en las sociedades contemporáneas

4.1. La sociedad del riesgo

El sociólogo alemán Ulrich Beck acuñó hace unos años el término “sociedad de riesgo” para definir la dinámica a la que se ven arrastradas las sociedades occidentales. Su obra “La sociedad del riesgo”, publicada en 1986, tuvo un gran impacto al situar en el horizonte de nuestra época las nuevas coordenadas que marcaban las fronteras de la desigualdad y la inseguridad. Si hasta entonces, las desigualdades se basaban en estructuras de clase que afectaban a colectivos sociales homogéneos, en la actualidad estaban siendo profundamente transformadas por fuertes procesos de individualización y de fragmentación social.

Estas metamorfosis de lo social no eran si no el efecto de profundos cambios producidos por la globalización y la revolución tecnológica. El riesgo se democratizaba de manera alarmante, pudiendo afectar de manera inesperada a personas y grupos que hasta entonces habían permanecido salvaguardados.

La tesis de la sociedad del riesgo puede concebirse a partir de dos ejes de elaboración. En primer lugar, los riesgos no pertenecen al destino, a la naturaleza. Más bien, son el resultado de decisiones y elecciones personales, individuales y colectivas, efecto de las políticas, la labor científica o la técnica. En segundo lugar, la lógica de la sociedad del riesgo es consecuencia del *fin de la tradición*; es decir, se inicia en el ocaso del orden moral, tal y como lo concebíamos, y a propósito de progresivos procesos de modernización e individualización donde cada ser humano es convocado, por iniciativa propia, a organizar su vida y sus vínculos sociales sin contar con los otros. El concepto de riesgo presupone decisiones y libertad de opción. Cuanto más abanico de elecciones individuales, mayores serán los riesgos.

4.2. Estados de precariedad e inseguridad permanentes

En la actualidad nos encontramos en un periodo de crisis y agotamiento de las seguridades que en otros tiempos nos sirvieron para interpretar e intervenir en el mundo social (Torres Carrillo, 2002a). La crisis de las ciencias sociales y el desmontaje del Estado de Bienestar, junto a los vertiginosos cambios asociados a la globalización y la expansión mundial del capitalismo, han puesto en sospecha las certidumbres que predominaron en otras épocas.

Estas transformaciones nos llevan a una nueva configuración y estructura de la sociedad caracterizada por acontecimientos de inestabilidad personal, laboral y comunitaria que derivan en nuevos modos de segregación y precarización de las vidas. El sociólogo Pierre Bourdieu destaca tres efectos producidos por este estado de permanente precariedad en el que vivimos: inseguridad del nivel social, incertidumbre respecto al futuro de los medios de vida, y abrumador sentimiento de “no controlar el presente” (Bourdieu, 2001). Es lo que el sociólogo Zygmunt Bauman califica como un cambio de paradigma, el paso de la modernidad solida a la liquidez contemporánea, que afecta notablemente a la precariedad del vínculo social (Bauman, 1999). Por su parte, el psicoanalista francés Eric Laurent sostiene que el efecto crisis produce una incertidumbre masiva que se manifiesta en “síntomas de la desagregación

de los lazos sociales” devenidos de la crisis de las representaciones de la autoridad, entre otras.

4.3. Cambios en la subjetividad

Autores como Ulrich Beck fueron muy claros en marcar las diferencias entre una primera modernidad centrada en las estructuras y una segunda modernidad centrada en los flujos. Una lógica de flujos que encuentra su propia racionalidad en el riesgo, en la precariedad y en la incerteza. Una “individualización sin lazos”, que construye subjetividades más frágiles, de manera que tanto la identidad como la comunidad se tornan conceptos flexibles y lábiles. Evidentemente los efectos eran mayores para aquellos que partían de condiciones más precarias o frágiles, pero lo singular es que brotaban nuevas fronteras y situaciones de riesgo en esferas sociales hasta entonces salvaguardadas (Subirats, 2005).

Por otra parte, la idea de “superfluos” (Bauman, 2005), para denominar a las poblaciones sobrantes, nos acerca a los trabajos de Richard Sennett. Sus trabajos sobre individualización y sobre la ruptura de las estructuras en las que se articuló la modernidad (familia, trabajo...) han sido determinantes para localizar al sujeto de la postmodernidad (Sennett, 2000). Como señala Zygmunt Bauman en su libro “Trabajo, consumismo y nuevos pobres”, no es lo mismo ser pobre en una sociedad que se rige por la promesa de un trabajo para toda la vida, que serlo en una sociedad que puede producir lo necesario sin la participación de una amplia y creciente porción de sus miembros, que pasan a engrosar las filas de la población superflua. Una cosa es ser pobre en una comunidad con trabajo para todos; otra, totalmente distinta, es serlo en una sociedad de consumidores cuyos proyectos de vida se construyen sobre las opciones de consumo, y no sobre el trabajo y el empleo disponible. La diferencia modifica notablemente la situación, tanto en lo que se refiere a la experiencia de vivir en la pobreza como a las oportunidades y perspectivas de escapar de ella (Bauman, 2000).

“El triunfo de la razón moderna no significó la emancipación del sujeto, sino el empobrecimiento de su subjetividad, de sus relaciones con otros y el deterioro de su entorno; ha significado la masificación de la vida de muchos, correlativa a su individuación, pero también la fragmentación y la insularización social, debilitando la posibilidad de emergencia de fuerzas sociales que impugnen el modelo económico y cultural predominante a nivel mundial. En lugar de individuos libres u autónomos, la modernidad capitalista reduce la individualidad casi exclusivamente al ámbito del trabajo que desempeña (rol) y al consumo que practica.” (Torres Carrillo, 2002b:6)

4.4. Poblaciones superfluas

Por su parte, el sociólogo Zygmunt Barman, en su libro “Vidas Desperdiciadas” advierte que la producción de residuos humanos o, para ser más precisos, las poblaciones “*superfluas*” de emigrantes, exiliados, refugiados, personas sin hogar y demás “*parias*” son un efecto del progreso económico y la búsqueda del orden característicos de la modernidad. Ordenar, clasificar y segregar son algunas de las directrices, a veces ocultas, del programa de la modernidad.

El autor sostiene que el sistema no tiene ningún tipo de propuesta para “reciclar” a esos hombres residuales, así que finge ocuparse del problema. Se da, entonces, un paso del Estado social inclusivo, a un “*Estado excluyente*”, sustentado en el control de las fronteras, en la construcción de macro-cárceles y CIEs que pasan a ser “*centros de destrucción de los residuos humanos*”, así como en un desplazamiento de las preocupaciones públicas relativas a la seguridad personal.

“*Cómo convivir con los otros*” es un problema omnipresente de la sociedad occidental al que el autor de “Modernidad líquida” ha dedicado gran parte de sus investigaciones en el campo de la sociología, a lo largo de su dilatada vida. En su análisis, Bauman nos presenta algunas de las principales estrategias utilizadas, y previstas en el programa institucional, para hacer con la vida en común: la separación del otro excluyéndolo, la asimilación del otro despojándolo de su otredad, o su destrucción e invisibilización radical. Conocer la lógica que subyace en el tratamiento de la biopolítica (Foucault, 2009), las estructuras de poder y la gestión de la otredad, son sin lugar a dudas un primer paso, imprescindible, para poder pensar las estrategias a seguir en el tratamiento de las poblaciones y los procesos de segregación en la actualidad.

4.5. Modernidad líquida

La idea de la época contemporánea como un tiempo de modernidad líquida dibuja un nuevo escenario caracterizado por varios aspectos que hacen referencia al poder, la política, los espacios de convivencia y la nueva responsabilidad del individuo.

Bauman identifica cinco aspectos que han provocado la configuración del nuevo escenario líquido (Bauman, 1999):

1. El paso de una modernidad sólida a una modernidad líquida en la que las formas sociales ya no sirven como referencia para las acciones humanas y las estrategias a largo plazo.
2. La separación entre política y poder.
3. La gradual pero sistemática reducción de los seguros públicos que priva a la acción colectiva de gran parte de su potencial y socava los fundamentos de la solidaridad social.
4. El colapso del pensamiento, de la planificación y la acción a largo plazo.
5. La responsabilidad del individuo de soportar las consecuencias de sus elecciones que ya no tienen unas normas a las que ceñirse, sino que deben guiarse por la flexibilidad: cambiar de tácticas, identidades y estilos, abandonar compromisos y lealtades sin arrepentimiento, en función de las demandas del mercado.

A nivel local las obsesiones por el miedo y la seguridad provienen de la desaparición de las comunidades y las corporaciones que antiguamente definían las normas de protección y velaban por su cumplimiento (Castel, 1997). En la actualidad, es el individuo el que debe ocuparse de sus asuntos y hacer frente a cualquier contingencia.

4.6. Globalización

Desde la década de los noventa asistimos a procesos de globalización económica y tecnológica que dotan a las empresas de un mayor poder de decisión capaz de implantar nuevas formas de capitalismo que se caracterizan por la flexibilidad en el mercado laboral. La nueva realidad mundial se presenta con una economía globalizada sustentada en una concepción neoliberal del mundo. Un proceso que afecta a las relaciones laborales, sociales y personales.

Las nuevas relaciones marcadas por la globalización neoliberal influyen y son determinantes, por ejemplo, en las relaciones familiares. En este sentido, la crisis del Estado de bienestar no es económica, sino que son determinantes sociológicos y culturales las que la sustentan.

El poder, en nuestra época globalizada, tiene diversas caras. Por un lado, está dotado de una estructura piramidal, pero, además, se trata de un poder deslocalizado. Un poder cuyas coordenadas espacio-temporales han mutado. En un mundo hiperconectado como el nuestro, los flujos económicos avanzan de la mano de los grandes monopolios tecnológicos y científicos, generando grandes brechas en el campo de las desigualdades, tanto sociales como económicas.

Más recientemente, los trabajos de Ulrich Beck se centraron en los temas vinculados a la globalización, frente a la cual circunscribe su concepto de “cosmopolitismo”. Su Manifiesto Cosmopolítico quiso ser un diagnóstico de una sociedad en la que el Estado-Nación ya no es capaz de promover las condiciones básicas de convivencia y seguridad. En consecuencia, los Estados debían buscar acomodo, no tanto en una globalización o universalidad vacía de contenidos, como en una concepción cosmopolita y plural que aceptara como valor central el reconocimiento de la diversidad. *“En todo el mundo, la sociedad contemporánea está sometida a un cambio radical que plantea un reto a la modernidad basada en la Ilustración y abre un ámbito en el que las personas eligen formas sociales y políticas nuevas e inesperadas.”* (Beck, 2002:1).

En esa línea, y de manera coherente con sus trabajos previos, marcó la importancia de repensar el progreso, y los grandes retos de esta segunda modernidad desde lógicas transnacionales. Reformulando nuevos espacios como la Unión Europea, con partidos “cosmopolitas”, que operasen a escala transnacional. Dedicó especial atención a los nuevos movimientos sociales como espacios de experimentación que podían contribuir a la promoción de esos nuevos escenarios. Sus trabajos no estuvieron exentos de críticas. Sobre todo, en relación al concepto de riesgo, que no diferencia entre elementos objetivos (situación de clase, condiciones vitales, laborales, etc.), de los factores más subjetivos. Sus posiciones sobre la Unión Europa o sobre su “cosmopolitismo” fueron tachadas de ingenuas por algunos de sus detractores.

4.7. El capitalismo impaciente

En un texto de reciente publicación, Eugenio Díaz pone el acento en la deriva actual de lo que denomina como el “*capitalismo impaciente*”, en su desenfrenada carrera por obtener la mayor rentabilidad en el menor tiempo posible. Sus investigaciones le permitirán captar el impacto y las consecuencias subjetivas y sociales que tiene esa impaciencia en la vida cotidiana de las personas: sus efectos de alienación, des-responsabilización y desamparo. Confirmando la tesis del gran sociólogo del trabajo Richard Sennett, que nos recordaba que el capitalismo se estaba volviendo cada vez más hostil a la vida (Díaz, 2017). Los derechos de los trabajadores pasan a convertirse en un obstáculo, frente a lo dinámico, versátil, y flexible que demanda el nuevo

contexto del mercado de trabajo, considerándolos como eufemismos de precariedad, fragilización, y segregación.

“¿Qué lugar queda entonces para aquellos que no siguen ese ritmo infernal? Afortunadamente, la realidad es más compleja que reducir el hombre y sus actos a una máquina programable. Hay otra lógica posible para entender y operar con la fragilidad humana. Otra manera de hacer con el trabajo, con la vida, en nuestra época. Se trata de una pragmática, por tanto de una manera de hacer que incluye como punto de orientación el valor de las diferencias, de la cooperación y la corresponsabilidad.” (Díaz, 2017:38)

Las fragilidades son lo más profundamente humano, lo señalaba María Zambrano (1990) en sus textos sobre el exilio. Atender estas fragilidades, ocuparse de ellas, es el reto de una sociedad democrática que apuesta por hacer frente a una exclusión tributaria de ese capitalismo impaciente, que no tiene espera para aquellos que necesitan otro tiempo, el suyo propio.

209

4.8. La exclusión como proceso multidimensional y complejo

La constatación de la multidimensionalidad y la complejidad que presentan los problemas sociales de los sectores de población más desfavorecidos, que no son exclusivamente la falta de ingresos, hace que sea necesario complementar el análisis de las desigualdades económicas y de la falta de ingresos con otras perspectivas más amplias. En su texto “Exclusiones. Discursos, políticas y profesiones”, coordinado por José García Molina (2013) se analiza el concepto de exclusión que se extiende en Europa y permite incluir tres aspectos claves de esta concepción de las situaciones de dificultad: su origen estructural, su carácter multidimensional y su naturaleza procesual-dinámica. La tradición del término exclusión, entiende que este es un proceso social de pérdida de integración que incluye no sólo la falta de ingresos y el alejamiento del mercado de trabajo, sino también un debilitamiento de los lazos sociales, un descenso de la participación social y, por tanto, una pérdida de derechos sociales. Dicho concepto muestra el continuo que va desde la integración social plena hasta la exclusión más intensa. Este continuo representa el carácter procesual, la dinámica de la exclusión y de la integración social.

Hablar de exclusión social es adentrarse en un terreno controvertido donde las categorías de análisis convergen con las ambivalencias, las percepciones y los malentendidos acerca de las distintas formas que adopta el malestar contemporáneo en el capitalismo global. Es por ello, que las disciplinas, las políticas, la academia y los diversos agentes que concurren en este

ámbito, tienen un compromiso con la clarificación de las categorías de análisis y las políticas de acción social. No es lo mismo la pobreza que la vulnerabilidad, el desamparo, el riesgo o el acceso a los bienes de consumo. Sin embargo, podemos pensar que estas nociones y categorías tienen a su vez elementos en común (García Molina, 2013).

En cierto sentido, la exclusión social nos afecta a todos. En nuestros días, los procesos de segregación a los que nos venimos refiriendo, así como las dificultades para formar parte y tener un lugar en lo social, tienen un valor sociológico y un coste subjetivo para cada uno de nosotros. Tomados en su conjunto las diversas formas que adquiere la exclusión social afectan, sin ir más lejos, a gran parte de la población, en diferentes grados. En este sentido, no es menospreciable, para una mayoría de la población, la posibilidad de verse confrontada con situaciones de precariedad o vulnerabilidad. La exclusión se entendió como una negación de derechos sociales y oportunidades fundamentales, definiéndose como un proceso de desafiliación social, económica y relacional, que se constituye como un problema multidimensional, tanto en sus causas (desempleo, bajos ingresos, enfermedad, ruptura familiar...) como en el acceso precario a los derechos que constituyen la ciudadanía. Existe déficit de ciudadanía cuando no se está en disposición de ejercer con plenitud todos los derechos.

Por todo ello, el presente trabajo trata de aproximarse a los diversos y múltiples procesos que excluyen a las personas de los lugares de cohesión y promoción social. Entre ellos, la precarización del trabajo y las relaciones humanas, la vulneración de derechos, la discriminación y la desigual distribución de las riquezas materiales y culturales. Por otro lado, seguimos cuestionando ¿pueden tantas situaciones diferentes ser dichas y comprendidas gracias a un solo concepto?; ¿No pretende la exclusión social agrupar un cajón de sastre hecho de situaciones problemáticas diversas que no afectan solo a un grupo social concreto?; ¿Quiénes son o somos los excluidos?

Como señala el informe FOESSA (Informe sobre exclusión y desarrollo social en España), al plantear el análisis de la exclusión social se trata en primer lugar identificar y describir estos procesos a partir de una metodología coherente con la concepción multidimensional que presentan. Este planteamiento trata de ser la base para, a continuación, avanzar en un abordaje más explicativo de los procesos de exclusión social que incorporen una perspectiva más dinámica, que expliciten la lógica espacial con la que se presentan y que nos permitan

entender mejor las causas que los provocan (Informe FOESSA, 2008). No hay un solo proceso de exclusión e integración social, unívoco y unidireccional. Más bien al contrario, la construcción del vínculo social se concreta en formas muy heterogéneas y presenta dinámicas con una relativa autonomía. La exclusión social debe estudiarse, por tanto, en su multidimensionalidad, atendiendo a cada uno de estos procesos por separado.

5. Conclusiones

1. En nuestros días, asistimos a fenómenos inéditos de disgregación del tejido social, donde los individuos se encuentran inmersos en un escenario complejo, caracterizado por desequilibrios demográficos, inseguridad, un creciente individualismo y diversas precariedades tanto en el plano laboral como en el personal.
2. La constatación de la multidimensionalidad y la complejidad que presentan los problemas sociales de los sectores de población más desfavorecidos, hace que sea necesario complementar el análisis de las desigualdades económicas y de la falta de ingresos con otras perspectivas más amplias.
3. El programa institucional tiene serias dificultades para responder ante las problemáticas emergentes, debido a que éstas no están estrechamente ligadas al mercado de trabajo ni a la producción, como por ejemplo el aislamiento de las personas mayores, las adicciones, las situaciones de riesgo derivadas de la desestructuración familiar y laboral, o las nuevas enfermedades de la abundancia y la sociedad de consumo.
4. Ocuparse de la pobreza es, en este sentido, responder a los interrogantes fundamentales sobre el bienestar y la vida en sociedades complejas, atendiendo a las nuevas configuraciones de lo social, lo político y lo humano. Una respuesta frente al horizonte de una época, la nuestra, marcada por el signo brutal e inequívoco de la fragmentación y la ruptura de los lazos sociales.
5. Recientes estudios sitúan algunos grupos de población que devienen especialmente vulnerables a las nuevas situaciones de pobreza, destacando la inmigración, la mujer y la infancia.
6. En la actualidad asistimos a nuevos modos de segregación. Las poblaciones “superfluas” son un efecto del progreso técnico-económico global y la búsqueda del orden característicos de la modernidad neo-capitalista. Ordenar, cosificar y segregar son algunas de las directrices, a veces ocultas, del programa actual de la modernidad.



Para terminar, quería recordar las hermosas palabras de María Zambrano. Su concepto del exilio como categoría explicativa del ser humano supone un imprescindible aporte para poder pensar en las nociones contemporáneas sobre las exclusiones y las desinserciones sociales. El exilio es, para Zambrano, la condición esencial del ser humano. Una condición dramática y marcada por un profundo e íntimo desarraigo de uno mismo. Ella nos muestra con gran precisión ese sentimiento de extranjería de uno mismo, de vacío, de no ser. El desamparo estructural que acompaña a toda vida humana. Recuperamos, pues, las palabras de la filósofa malagueña de cara a poder pensar en la noción de exclusión social en nuestra época; una época, la nuestra, marcada por un profundo e íntimo desarraigo, estructural e ineludible, para toda vida humana.

“Camina el refugiado entre escombros. Y en ellos, entre ellos, los escombros de la historia.”

María Zambrano.

Bibliografía

- Bandrés, E. (1998). *El Estado de bienestar en España: entre los logros del pasado y la oportunidad de las reformas*. Zaragoza: Departamento de Estructura e Historia Económica y Economía Pública, Universidad de Zaragoza.
- Barrera-Algarín, E., Malagón-Bernal, J., y Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L. (2013). “La deconstrucción del Estado de bienestar: cambios en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales y aumento del voluntariado social”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1), págs. 115-126.
- Bascón Jiménez, Milagrosa (2013). *La iniciativa social y el Estado del Bienestar. Complementariedad o sustitución. El caso de Andalucía*. Tesis doctoral. Facultad de ciencias económicas y empresariales del Departamento de economía aplicada, Universidad de Sevilla.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas Desperdiciadas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beck, Ulrich (2002). *El manifiesto cosmopolita*. Siglo veintiuno de España editores.
- Beck, Ulrich (1986). *La sociedad de riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales en la economía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, E. (2017). *Una pragmática de la fragilidad humana. Vida y trabajo en el capitalismo impaciente*. Barcelona: UOC.
- Fernández-García, T. (2012). “El Estado de Bienestar frente a la crisis política, económica y social”, *UNED España*, Portularia volumen XII.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del College de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Editorial AKAL.



- Fundación FOESSA (2008). *VI informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fomento de Estudios Sociales y de sociología aplicada. Cáritas Española editores.
- Funes, J. (2008). “Pobreza y exclusión: las viejas y las nuevas dificultades por formar parte de la sociedad y los efectos colaterales sobre algunas poblaciones”. *MIRADES I. INCLUSIÓN*. Grup ICV. Diputación de Barcelona.
- García Molina, J. (2013). *Exclusiones, discursos, políticas, profesiones*. Barcelona: Editorial UOC, S.L.
- González Rabanal, M. (2001). "La Necesidad de repensar el Estado de Bienestar". *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, núm. 31, págs. 15-35.
- Marshall, T. H. (1949). “Ciudadanía y clase social. Conferencias A. Marshall, Cambridge”. *Revista REIS*, 79/97, págs. 297-344.
- Moreno, L. (2003). “Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar”. *Unidad de Políticas Comparadas* (CSIC). Documento de Trabajo 03-08.
- Salazar, F (2005). “La configuración del Estado de Bienestar. Elementos constitutivos”. *Reflexión política*, núm. 14, págs. 126-140.
- Satriano, C. (2006). “Pobreza, Políticas Públicas y Políticas Sociales”. *Revista Mad*, núm. 15, págs. 60-73.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Subirats, J. (2005). Ulrich Beck, teórico de la sociedad de riesgo. Artículo periodístico, *EL PAÍS*. http://cultura.elpais.com/cultura/2015/01/03/actualidad/1420322447_073886.html (1 de abril 2017).
- Torres Carrillo, A. (2002a). “Reconstruyendo el vínculo social: lo comunitario en tiempos globalizados”. *Revista Prospectiva Universidad del Valle*, núm. 6-7, mayo, págs. 30-44.
- Torres Carrillo, A. (2002b). “Vínculos comunitarios y reconstrucción social”. *Revista colombiana de Educación*, núm. 43, II Semestre, págs. 43-69.
- Zambrano, M. (1990). *Los bienaventurados*. Madrid: Ediciones Siruela.

Datos de contacto:

Cosme Sánchez Alber: cosmesan@hotmail.com



La titulación de Educación Social en Portugal en centros públicos: una revisión comparada

The degree of Social Education in Portugal in public centres: a comparative review

María-Isabel Viana-Orta, *Universitat de València, España*
George Camacho, *Instituto Politécnico de Santarém, Portugal*
Joan María Senent Sánchez, *Universitat de València, España*

214

RESUMEN

La formación de las Educadoras y los Educadores Sociales en Portugal llegó a la Educación Superior a finales de los años ochenta y principios de los noventa, y desde entonces ha sufrido diferentes modificaciones como consecuencia, entre otras políticas, de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el marco de una investigación en marcha que se inició durante el curso 2015-2016 con el objetivo de analizar la formación que reciben los educadores y las educadoras sociales en los diferentes países europeos, en el presente trabajo se presenta una primera aproximación a la titulación de Educação Social en Portugal impartida en los centros públicos y se realiza una revisión comparada de algunas de sus características. El resultado de la comparación ofrece diferencias significativas entre los diferentes planes de estudio en relación a los créditos optativos y los créditos de prácticas, y en relación al área científica predominante. En cualquier caso, es necesario apuntar que los diferentes planes están sufriendo cambios como consecuencia de los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo por parte de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior de Portugal (A3ES).

PALABRAS CLAVE: Educación Social; Planes de Estudio; Educación Comparada; Educación Superior

ABSTRACT

The training of social educators in Portugal started at higher education at the end of the 1980s and early 1990s, and since then has had several modifications as a result, among others policies, the implementation of the European Higher Education Area (EHEA). Within the framework of an ongoing investigation, which began during the academic year 2015-2016, with the aim to analyze the social educators training, in different European countries, and the goal to make proposals for the improvement of training and their professional career, this paper presents a comparative study whose comparative units have been the six public institutions that teach the above-mentioned course and the



variable of comparison have been the need or not to have a certificate of a foreign language to obtain the title, the existence or not of more than one shift (daily and evening courses) offered by the institutions, and the distribution of credits between compulsory, optional, and practices/internship. The result of the comparison provides us with significant differences between the various plans in relation to the optional credits and credits of practices/internship and also in relation to the predominant scientific area. In any case, it is necessary to note that the different curricula are in a continuous process of change as a result of evaluation and accreditation processes undertaken by the Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior de Portugal (A3ES).

KEYWORDS: Social Education; Curriculum; Comparative Education; Higher Education

Fecha de recepción: 03/10/2018

Fecha de aceptación: 14/02/2019

215

1. LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN PORTUGAL

En el panorama europeo coexisten diferentes modelos de formación de educadoras y educadores sociales que, desde realidades diferentes presentan algunas características comunes. Portugal se ubica en el modelo meridional o mediterráneo junto con otros países del sur del continente, como Grecia, Italia y España, que tienen como primera característica común el hecho de que la formación es relativamente reciente, de los últimos veinte o treinta años dependiendo de países, y que su adscripción a la educación superior, sea en la vertiente politécnica o en la universidad, es todavía más reciente, datando de los últimos quince o veinte años en algunos de estos países del sur europeo (Senent, 1994; Senent, 2011).

En el caso de Portugal, la formación de las educadoras y los educadores sociales en el marco de la Educación Superior, comenzó en 1989 con la creación de la diplomatura con una duración de tres años (bacharelato) en el Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE) (Leitão, 2013) y en 1993 y 1994 en las Escuelas Superiores de Educación de los Institutos Politécnicos de Oporto y Santarém, respectivamente (Timóteo, 2013).

En 2001, se produjo una primera reorganización de la formación y se creó la licenciatura (Portaria nº1068/2001), con un plan de estudios organizado en dos etapas: una primera etapa



de tres años (grau de bacharel) más un cuarto año (grau de licenciado), incrementándose así tanto las vertientes formativa e investigadora como la vertiente de intervención socioeducativa y aumentando, a su vez, el enfoque teórico en algunas áreas (Lietão, 2013).

En el curso 2006-2007 se produjo la adaptación al proceso de Bolonia y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que permitió, por un lado, unificar la denominación que era diferente en cada región del país (Oporto, Santarém y Algarve) y, por otro, armonizar sus planes de estudio. Siguiendo las orientaciones del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Decreto-Ley 74/2006 de 24 de marzo), los estudios de educación social pasaron a estar organizados en dos ciclos: el primer ciclo formado por 6 semestres (180 créditos) para obtener el grado de licenciatura y un segundo ciclo organizado en 4 semestres (120 créditos) para obtener el grado de mestre (master) (Leitão, 2013).

Pero más allá de todas estas reformas y cambios en la organización y estructura de la formación, un problema que perdura a lo largo de los años y que se extiende a toda la Educación Superior portuguesa, es la enorme dispersión de oferta formativa que existe. En ocasiones, la misma designación se relaciona con perfiles de formación diferentes pero también ocurre que designaciones diferentes se corresponden con perfiles muy próximos (Rocha y Camacho, 2009; Teixeira, 2014). Así, en el caso de la Educación Social, junto a la licenciatura de Educação Social, encontramos las licenciaturas de Animação Cultural; Animação Cultural e Educação Comunitaria; Animação Sociocultural; Animação Socioeducativa, entre otras.

Ante tanta dispersión formativa, el objetivo del presente trabajo es centrar la atención únicamente en la licenciatura de Educação Social y realizar un análisis comparado de algunas de sus características en los diferentes centros públicos portugueses que la ofertan.

2. REVISIÓN COMPARADA DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE PORTUGAL

2.1. METODOLOGÍA

Se ha realizado un análisis comparado partiendo de la propuesta metodológica inicial presentada por Hilker y Bereday (Bereday, 1968), y que incorporó luego aportaciones de García Garrido (1990); Caballero, Manso, Matarranz y Valle, (2016); Ferrer (2002); Martínez

Usarralde (2003 y 2006); y Senent (n.d.), entre otros. Así pues, se presenta una revisión comparada estructurada en tres etapas: Descripción, Yuxtaposición y Comparación.

Se han comparado todos los centros públicos que imparten la titulación, la licenciatura de Educação Social (datos del curso 2015-2016), siendo un total de seis centros: cinco de ellos ubicados en Institutos Politécnicos y uno ubicado en una Universidad. Estos centros son: la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Bragança; la Escola Superior de Educação e Ciências Sociais del Instituto Politécnico de Leiria; la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto; la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Santarém; la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Viseu; y la Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidad del Algarve.

Las características que se han comparado han sido:

1. Acreditación de Lengua Extranjera. Se ha querido conocer si se exige o no acreditar el conocimiento de una lengua extranjera para poder acceder a los estudios o para poder obtener la titulación.
2. Turno Post-Laboral. Se ha pretendido conocer si se ofrece un turno post-laboral (normalmente de tardes-noches) además del turno diurno, para facilitar el acceso a los estudios a las personas que están trabajando.
3. Plan de estudios: La licenciatura de Educación Social tiene en todos los centros una carga total de 180 créditos repartidos a lo largo de 6 semestres (3 años académicos). Se ha analizado, en cada caso, su distribución entre créditos obligatorios, optativos y de prácticas, y el área científica predominante en cada uno de los planes de estudio.

La recogida de información se ha realizado a través de fuentes secundarias, obteniendo los datos de las páginas webs del Ministerio da Educação y de los diferentes centros públicos que imparten la titulación, Institutos Politécnicos y Universidades.

2.2. DESCRIPCIÓN

2.2.1. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Bragança.

En la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Bragança no se exige la acreditación de una lengua extranjera para acceder a los estudios de Educación Social, pero su plan de estudios incluye una asignatura, Lengua Extranjera, en la que se puede optar entre inglés, francés o español, en el segundo semestre del 1º curso, con una carga de 5 ECTS.

Durante el curso 2015-2016, no se ofreció turno post-laboral.

Por lo que respecta a la distribución de créditos en su plan de estudios, este tiene un total de 158 créditos obligatorios, no ofrece ningún crédito optativo, y tiene un total de 22 créditos de prácticas externas (Intervenção Sócio-Educativa).

Los 158 créditos obligatorios se distribuyen de la siguiente manera: 60 en primero (4 asignaturas de 7 ECTS, 5 asignaturas de 5 ECTS, 1 asignatura de 4 ECTS, y 1 asignatura de 3 ECTS); 60 en 2º (3 asignaturas de 7 ECTS, 3 asignaturas de 6 ECTS, 4 asignaturas de 4 ECTS y 1 asignatura de 5 ECTS); y 38 en 3º (3 asignaturas de 7 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS, y 1 asignatura de 5 ECTS).

Los 22 créditos de prácticas se cursan en 3º a lo largo de todo el año.

El Área científica predominante en su Plan de Estudios es Psicología.

2.2.2. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Leiria.

En la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Leiria no se exige acreditación de Lengua Extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social.

La escuela tampoco ofreció (curso 2015-2016) turno post-laboral.

Por lo que respecta a su distribución de créditos en el plan de estudios, este contiene un total de 140 créditos obligatorios, 10 créditos optativos y 30 créditos de prácticas.

Los 140 créditos obligatorios se distribuyen de la siguiente manera: 55 en 1º curso (11 asignaturas de 5 ECTS cada una); 60 en 2º curso (8 asignaturas de 5 ECTS cada una y 5 asignaturas de 4 ECTS cada una), 25 en 3º curso (2 asignaturas de 4 ECTS, 1 asignatura de 5 ECTS, y 2 asignaturas de 6 ECTS).

Los 10 créditos optativos se concretan en 2 asignaturas de 5 ECTS cada una que se cursan una en 1º (segundo semestre) y otra en 3º (primer semestre). En cualquier caso, no se trata de verdaderas asignaturas optativas porque se fijan cada año por el propio centro.

Los 30 créditos de prácticas se cursan completos en 3º en el segundo semestre, período destinado exclusivamente a la realización de las prácticas.

El Área científica predominante en su Plan de Estudios es Ciencias de la Educación.

2.2.3. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto.

En la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Oporto no se exige acreditación de Lengua Extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social.

El centro no ofrece turno post-laboral.

Por lo que respecta a la distribución de créditos en su plan de estudios, tiene un total de 127 créditos obligatorios; 24 créditos optativos; y 29 de prácticas.

Los 127 créditos obligatorios están repartidos de la siguiente forma: 52 en 1º curso (2 asignaturas de 8'5 ECTS, 1 asignatura de 3'5 ECTS, 1 asignatura de 5'5 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS, 2 asignaturas de 5 ECTS, y 1 asignatura de 4 ECTS); 52 en 2º curso (4 asignaturas de 4 ECTS, 1 asignatura de 14 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS y 1 asignatura de 10 ECTS); y 23 en 3º curso (1 asignatura de 8 ECTS, 2 asignaturas de 6 ECTS, y 1 asignatura de 3 ECTS).

Los 24 créditos optativos están repartidos en 1 asignatura optativa de 4 ECTS por cada uno de los 6 semestres (8 créditos -2 optativas- por año). En todos los casos se elige una optativa de entre una oferta de 2, salvo en la opción 2 (segundo semestre del primer año) en la que se puede elegir entre una oferta de 8 asignaturas optativas.

Los 29 créditos de prácticas se realizan a lo largo de todo el 3º año.

El Área científica predominante en su Plan de Estudios es Investigación, Educación e Intervención Social.

2.2.4. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Santarém.

La Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Santarém no exige acreditación de Lengua Extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social.

En el curso 2015-2016, no se ofrece turno post-laboral ni para 1º ni para 3º, solo se mantiene este curso para 2º, por tanto, solo 2º tiene doble turno, no así 1º ni 3º.

Por lo que respecta a la distribución de créditos en su plan de estudios, tiene un total de 152 créditos obligatorios, ningún crédito optativo, y 28 créditos de prácticas.

Los 152 créditos obligatorios se distribuyen en 60 el 1º curso (10 asignaturas de 6 ECTS cada una); 48 el 2º curso (8 asignaturas de 5 ECTS cada una y 2 asignaturas de 4 ECTS cada una); y 44 el 3º curso (4 asignaturas de 5 ECTS cada una y 4 asignaturas de 6 ECTS cada una) .

Los 28 créditos de prácticas se distribuyen en 4 períodos de prácticas, dos en 2º de 6 ECTS cada uno (primer y segundo semestre) y dos en 3º de 8 ECTS cada uno (primero y segundo semestre).

El Área científica predominante en su Plan de Estudios es Ciencias Sociales y Jurídicas.

2.2.5. Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Viseu.

La Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Viseu no exige acreditación de lengua extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social pero incluye en su plan de estudios una asignatura de lengua extranjera aplicada de 4 créditos ECTS que se cursa en el primer semestre del 1º curso.

Este centro no ofrece turno post-laboral.

Por lo que respecta a la distribución de créditos, tiene un total de 128 créditos obligatorios, 12 créditos optativos y 40 créditos de prácticas.

Los 128 créditos obligatorios se reparten en 60 en 1º curso (6 asignaturas de 5 ECTS; 6 asignaturas de 4 ECTS; y 2 asignaturas de 3 ECTS); 60 en 2º curso (1 asignatura de 10 ECTS; 5 asignaturas de 5 ECTS; 5 asignaturas de 4 ECTS; 1 asignatura de 3 ECTS; y 1 asignatura de 2 ECTS); y 8 en 3º curso (2 asignaturas de 4 ECTS).

Los 12 créditos optativos se cursan todos en 3º curso a través de 3 asignaturas optativas de 4 ECTS cada una, dos de las cuales se cursan en el primer semestre y la otra en el segundo semestre. No se conoce la oferta de optativas del centro porque la web no ofrece esa información.

Por último, los 40 créditos de prácticas se cursan todos en 3º, 14 créditos en el primer semestre y 26 créditos en el segundo.

El Área científica predominante en su Plan de Estudios es Psicología.

2.2.6. Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidad del Algarve.

La Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidad del Algarve no exige acreditación de lengua extranjera para cursar la licenciatura de Educación Social, pero incluye en su plan de estudios dos asignaturas de inglés de 5 ECTS cada una que se imparten en el 1º curso, una en cada semestre.

Este centro sí que ofrece turno post-laboral.

En cuanto a la distribución de créditos de su plan de estudios, este contiene un total de 120 créditos obligatorios, 15 optativos y 45 de prácticas.

Los 120 créditos obligatorios se distribuyen en 50 en 1º, 50 en 2º y 20 en 3º. Los 15 créditos optativos se distribuyen en 3 asignaturas optativas de 5 ECTS cada una que se cursan en 1º (primer semestre), 2º (segundo semestre) y 3º (primer semestre). Parece que pese a llamar a estas asignaturas “optativas” no se ofrece la posibilidad al alumnado de elegir sino que es el

propio centro el que fija la “optativa” a cursar en cada caso. Por último, los 45 créditos de prácticas se distribuyen en 3 períodos, uno de 5 ECTS en 1º (segundo semestre), otro de 5 ECTS en 2º (semestre) y otro de 35 ECTS en 3º (anual).

El Área científica predominante en su Plan de Estudios es Educación Social.

2.3. YUXTAPOSICIÓN

Tabla 1: Acreditación de Lengua Extranjera y Turno Post-Laboral (*Elaboración propia*)

CENTROS PÚBLICOS: INSTITUTOS POLITÉCNICOS Y UNIVERSIDADES (por orden alfabético)	ACREDITACIÓN LENGUA EXTRANJERA	TURNOS POST-LABORAL
Instituto Politécnico de Bragança	No 1 asignatura (I, F, E) de 5 ECTS	No
Instituto Politécnico de Leiria	No	No
Instituto Politécnico de Oporto	No	No
Instituto Politécnico de Santarém	No	Sí (solo para 2º)
Instituto Politécnico de Viseu	No 1 asignatura (F, I) de 4 ECTS	No
Universidad del Algarve	No 2 asignaturas de Inglés de 5 ECTS cada una	Sí

221

Como se puede observar en la tabla 1, en relación a la necesidad de acreditación de una lengua extranjera para acceder a la titulación de Educación Social o para poder obtenerla, ninguno de los seis centros la exige. Sin embargo, resulta interesante en este sentido matizar que hay tres centros que incluyen alguna asignatura de lengua extranjera dentro de su Plan de estudios. Así, en el Instituto Politécnico de Bragança hay una asignatura en 1º (segundo semestre) de 5 ECTS en la que el alumnado puede optar entre cursar Inglés, Francés o Español. Por su parte, en el Instituto Politécnico de Viseu hay una asignatura también de 1º (primer semestre), en este caso de 4 ECTS, en la que se puede optar entre Inglés y Francés. Y, por último, la Universidad del Algarve tiene dos asignaturas de Inglés de 5 ECTS en 1º, una en cada semestre (Inglés I e Inglés II).

Por lo que respecta al ofrecimiento de un turno Post-laboral para aquellas personas que están trabajando, se puede observar que sólo el Instituto Politécnico de Santarém y la Universidad del Algarve ofrecen esta posibilidad junto al turno diurno. Es necesario matizar al respecto

que el Instituto Politécnico de Santarém ya no ofrece este turno post-laboral al alumnado que se ha matriculado este curso 2015-2016 en 1º ni para los que están en 3º, solo lo mantiene para 2º curso.

Tabla 2: Planes de Estudio: Distribución de créditos y Área científica predominante (*Elaboración propia*)

CENTROS PÚBLICOS: INSTITUTOS POLITÉCNICOS Y UNIVERSIDADES (por orden alfabético)	APROBACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	CRÉDITOS (Total: 180)			ÁREA CIENTÍFICA PREDOMINANTE (Identificada en los Planes de Estudio)
		OBLIG.	OPT.	PRÁC. EXTERN.	
Instituto Politécnico de Bragança	Despacho 4485/2013 Diário da República nº 61, II Série, de 27/03/2013	158	-	22	Psicología
Instituto Politécnico de Leiria	Despacho 8541/2014 Diário da República nº 124, II Série, de 01/07/2014	140	10	30	Ciencias de la Educación
Instituto Politécnico de Oporto	Despacho 9597/2011 Diário da República nº 147, II Série, de 02/08/2011	127	24	29	Investigación, Educación e Intervención Social
Instituto Politécnico de Santarém	Despacho 16331/2012 Diário da República nº 247, II Série, de 21/12/2012	152	-	28	Ciencias Sociales y Jurídicas
Instituto Politécnico de Viseu	Despacho 21796/2006 Diário da República nº 207, II Série, de 26/10/2006	128	12	40	Psicología
Universidad del Algarve	Despacho 8118/2013 Diário da República nº 118, II Série, de 21/06/2013 (Modificado por el Despacho 12789/2013, de 7 de octubre)	120	15	45	Educación Social (Identificada en el Deliberação 1452- I/2007 Diário da República nº 144, II Série, de 27/07/2007)

En cuanto a la distribución de créditos en el plan de estudios, se puede observar en la Tabla 2 que:

- En relación a los créditos obligatorios, el número total de estos oscila entre un mínimo de 120 créditos (Algarve) y un máximo de 158 (Bragança). El número de créditos por

asignatura obligatoria varía entre 14, 10, 8'5, 7, 6, 5'5, 5, 4, 3'5, 3 y 2. Las más frecuentes son asignaturas de entre 7 y 4 créditos.

- En relación a los créditos optativos, el total de estos oscila entre ningún crédito optativo (Bragança y Santarém) y 24 créditos optativos (Porto). Es interesante matizar algunas cuestiones en los 4 centros que sí que ofrecen créditos optativos (Leiria, Oporto, Viseu y Algarve): por un lado, el número de créditos de las asignaturas optativas varía entre 5 ECTS por asignatura (Leiria y Algarve) y 4 ECTS por asignatura (Oporto y Viseu); por otro lado, también varía el momento en el que se pueden cursar, fijándolas solo en 3º curso (Viseu), en 1º y 3º curso (Leiria), y en los tres cursos (Oporto y Algarve); por último, respecto a la oferta de optativas que realiza cada centro, también varía mucho entre centros que fijan cada año la optativa u optativas que se podrán cursar cada año sin opción de que el alumnado elija, que entendemos como “falsas” optativas (Leiria, que fija cada año las optativas que ofrece sin que puedan elegir; Viseu, que por la información ofrecida en su web no podemos saber cuántas ofrece; y Algarve, que parece que tampoco son verdaderas “optativas” porque solo publica un código por asignatura) y, por tanto, solo Oporto tiene una verdadera oferta de asignaturas optativas en las que el alumnado tiene que elegir entre dos opciones en cinco de las seis ocasiones en las que tiene que cursar una optativa y entre ocho opciones en la ocasión restante.
- En relación a los créditos de prácticas, podemos observar cómo varían desde un mínimo de 22 créditos (Bragança) hasta un máximo de 45 créditos (Algarve). Es interesante también observar que la distribución de los créditos de prácticas a lo largo de los tres años de la licenciatura difiere también según centros. En cuatro de los centros las prácticas se llevan a cabo solo en 3º (Bragança, 22 créditos anuales; Leiria, 30 créditos en el segundo semestre; Oporto, 29 créditos, anual; y Viseu, 40 créditos, 14 en el primer semestre y 26 en el segundo). Los otros dos centros reparten las prácticas entre 2º y 3º, en el caso de Santarém, con 4 períodos de prácticas, uno en cada semestre de ambos cursos, con una carga de 6 créditos cada uno de los dos períodos de 2º y con una carga de 8 créditos cada uno de los dos períodos de 3º, y entre los tres cursos, 1º, 2º y 3º, en el caso de Algarve, con una carga de 5 créditos los períodos de 1º y 2º, siempre en el segundo semestre, y con una carga de 35 créditos el período de 3º, anual.



Por último, en cuanto al área científica predominante, se observa una gran diversidad que varía según el centro y que oscila entre: Ciencias de la Educación; Investigación, Educación e Intervención Social; Ciencias Sociales y Jurídicas; Educación Social; y Psicología, siendo esta última la única que es predominante en dos de los centros.

2.4. CONCLUSIONES COMPARATIVAS

En primer lugar, en el contexto europeo, Portugal se sitúa en el modelo meridional de formación de Educadores y Educadoras Sociales junto a otros países del sur del continente como Grecia, España e Italia, cuya principal característica es que la formación de educadores y educadoras sociales es más reciente y cuya adscripción a la Educación Superior lo es más todavía. En el caso de Portugal, se inicia a finales de los ochenta y en la primera mitad de los años noventa con las primeras diplomaturas (bacharelato) que se crean. A partir de entonces, la formación de los educadores y educadoras sufre diferentes modificaciones en su organización a lo largo del tiempo, a veces como consecuencia de políticas nacionales y, otras, como consecuencia de políticas internacionales como la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

En segundo lugar, en Portugal existe una gran diversidad de oferta formativa lo que provoca que, en ocasiones, la misma designación se relaciona con perfiles de formación diferentes, pero también que designaciones diferentes se corresponden con perfiles muy próximos (Educação Social; Animação Cultural; Animação Cultural e Educação Comunitaria; Animação Sociocultural; Animação Socioeducativa;...). Este aspecto, sin duda, dificulta el proceso de creación, consolidación y defensa de la profesión.

En tercer lugar, centrándose en la licenciatura de Educação Social, durante el curso 2015-2016 en Portugal, se han encontrado un total de seis centros públicos que la imparten situados en diferentes ciudades del territorio nacional.

En cuarto lugar, ninguno de los seis centros exige la acreditación de una lengua extranjera para poder acceder o para poder obtener la titulación, aunque es necesario mencionar que tres de ellos incluyen asignaturas de lenguas extranjeras en sus planes de estudio con diferentes ofertas de lenguas y de momentos en los que cursarlas, y con diferentes cargas de créditos en cada caso. Tanto la pertenencia de Portugal a la Unión Europea, con la libre circulación de bienes y servicios entre los países miembros que la componen, como la relación de competencias que debería adquirir una persona profesional de la educación social en el

contexto europeo, deberían exigir el conocimiento de, al menos, una lengua oficial de la Unión, aparte de la propia.

En quinto lugar, de los seis centros, solo uno ofrece doble turno (diurno y post-laboral) y otro lo ofrece pero no para todos los cursos. Los cuatro centros restantes, por tanto, solo ofrecen un único turno por año académico. Se dificulta así el acceso a la formación de aquellas personas que están trabajando. En este sentido, sería interesante profundizar en los procesos de habilitación profesional en este país, para poder valorar las oportunidades de habilitación y formación ofrecidas para aquellas personas que trabajaban ya en áreas propias de la educación social (socioeducativas, socioculturales, sociolaborales...) cuando la formación específica llegó a la Educación Superior.

En sexto lugar, en relación a los créditos obligatorios incluidos en los planes de estudio, estos oscilan entre un mínimo de 120 y un máximo de 158. A su vez, el número de créditos de las asignaturas obligatorias oscila entre 2 y 14, oscilando las más frecuentes entre 4 y 7 créditos.

En séptimo lugar, en relación a los créditos optativos, estos oscilan entre ninguno y 24. En el caso de que se oferten créditos optativos, la carga de créditos por asignatura optativa oscila entre 4 y 5. El momento de cursar las optativas varía a lo largo de los tres cursos según centros. La oferta de optativas también varía mucho entre centros, oscilando entre “optativas obligatorias” que van cambiando cada año académico pero que no son una verdadera opción para el alumnado porque no puede elegir a la hora de matricularse, y optativas que se eligen de entre una oferta de hasta ocho asignaturas en el mayor de los casos.

En octavo lugar, en relación a los créditos de prácticas, estos oscilan entre un mínimo de 22 y un máximo de 45. Su distribución a lo largo de los tres años también varía, en cuatro de los seis casos, las prácticas se realizan solo en tercer curso, mientras que el resto las distribuye entre segundo y tercero en diferentes períodos que oscilan entre 5 y 35 créditos.

Por tanto, se puede concluir que, a nivel formal (distribución de créditos entre obligatorios, optativos y de prácticas y número de créditos por asignatura) existe una enorme diversidad en los centros públicos portugueses. En relación a las materias optativas, que son un indicador de los niveles de especialización de los estudios, también se observan grandes diferencias habiendo incluso centros que no ofrecen créditos optativos. Y en relación a los créditos de prácticas, que son un indicador del carácter más práctico o más teórico de los Planes de Estudio, se observan también diferencias significativas llegando a duplicarse, en algún caso, de un centro a otro.

En noveno y último lugar, también las áreas científicas predominantes son diferentes en cada uno de los centros: Ciencias de la Educación; Investigación, Educación e Intervención Social; Ciencias Sociales y Jurídicas; Educación Social; y Psicología, que es la única área científica predominante en dos de los centros. Este dato nos indica que el número de asignaturas (Unidades Curriculares) adscritas a cada una de las áreas es significativamente diferente y que, por lo tanto, la formación que reciben los y las profesionales también lo es, incluso, en créditos obligatorios. Sería interesante analizar qué otros estudios de licenciatura y de maestrado se imparten en cada centro para intentar explicar las posibles causas de la predominancia de un área científica u otra en cada caso.

En conclusión, en esta primera aproximación a los planes de estudio de la licenciatura de Educação Social en Portugal se observa que existen diferencias significativas entre las características de la formación ofrecida por los diferentes centros públicos que la imparten, lo que significa que los educadores y las educadoras sociales en Portugal, reciben una formación sensiblemente diferente según el centro en el que hayan cursado sus estudios. Si a esta primera aproximación más descriptiva añadimos que, como consecuencia de los diferentes procesos de evaluación y acreditación realizados por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), se están produciendo cambios en los diferentes planes de estudio, se estima necesario seguir profundizando en esta línea de investigación, realizando un seguimiento de los planes tras el resultado de esta evaluación y sus posibles cambios, y también realizar un análisis más detallado del contenido y alcance de las materias ofertadas en cada centro (obligatorias y optativas) y un estudio detallado de las prácticas -objetivos, períodos, centros, ámbitos...-, para poder realizar un análisis más profundo de la formación que se ofrece por los centros, y que se recibe por las y los profesionales de la Educación Social, en este país. Además, con esa misma profundidad, resultaría necesario hacer una comparación de la formación recibida por otros perfiles profesionales afines mencionados y que resultan tan cercanos al de Educador o Educadora Social.

REFERENCIAS

Bereday, G.Z.F. (1968). *Método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.

Despacho 21796/2006, Diário da República nº 207, II Série, de 26/10/2006.

Despacho 9597/2011, Diário da República nº 147, II Série, de 02/08/2011.



- Despacho 16331/2012, Diário da República nº 247, II Série, de 21/12/2012.
- Despacho 4485/2013, Diário da República nº 61, II Série, de 27/03/2013.
- Despacho 8118/2013, Diário da República nº 118, II Série, de 21/06/2013 (Modificado por el Despacho 12789/2013, de 7 de octubre).
- Despacho 8541/2014, Diário da República nº 124, II Série, de 01/07/2014.
- Decreto-lei nº 74, Diário da República nº 60, 24 de março de 2006, Série I-A.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Leitão, A.P. (2013). A Educação Social em Portugal: O início de um percurso. *Praxis Educare*, 1, 19-22.
- Martínez Usarralde, M.J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Usarralde, M.J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática de la era postcomparada. *Tendencias pedagógicas*, 11, 77-100.
- Rocha, P. y Camacho, G. (2009). A Avaliação da Concretização do Processo de Bolonia numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa. *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Portaria nº 1068, Diário da República nº 205, 4 de setembro de 2001, I-Série-B.
- Senent, J.M. (n.d.). *Recursos metodológicos básicos en la comparación socioeducativa. Dossier de clase*. Valencia: Documento no publicado.
- Senent, J.M. (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Senent, J.M. (2011). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Teixeira, L. (2014). Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho. Pistas para refletir sobre a formação dos educadores sociais. *Interacções*, 29, 238-255.
- Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social: perspectivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.

Para contactar:

María-Isabel Viana-Orta: M.Isabel.Viana@uv.es

George Camacho: george.camacho@ese.ipsantarem.pt

Joan María Senent Sánchez: Joan.M.Senent@uv.es



El alejamiento en la justicia juvenil, una propuesta socioeducativa

The distancing in juvenile justice, a socio-educational proposal

Antonio Luis Balsa Urós y María del Carmen Sierra Robres, Jefes del Área de Menores en Conflicto Social

Víctor Salanova Barranco, Jesús Palacian Campodarve, José Ignacio Salanova Barranco y Pascual Jiménez de Bagüés Ciprés, educadores sociales en el Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 años (EMCA) del Instituto Aragonés de Servicios Sociales.

Resumen

La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez, lo que comúnmente llamamos alejamiento, es prácticamente la única medida, de las que pueden aplicarse a un menor infractor a la ley, que no tiene contenido educativo. El dotar de contenido educativo a esta medida beneficiaría a las víctimas y a los menores infractores y facilitaría que el alejamiento se convierta en una oportunidad educativa para el menor y en un proceso de refuerzo de la confianza para la víctima. La experiencia de un programa educativo en el Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 Años en Zaragoza, es el ejemplo de una experiencia de alejamiento exitosa y con contenido socioeducativo.

Palabras clave: ley penal juvenil, menores 14 infractores inimputables, alejamiento, medidas judiciales, educación social.

Abstract

The prohibition of approaching or communicating with the victim or with those of his family or other persons that the Judge determines, what we commonly call restraining order, is practically the only measure, of those that can be applied to a minor offender to the law, who does not have any educational content. The provision of educational content to this measure would benefit the victims and the juvenile offenders and would make it easier for the restraining order to become an educational opportunity for the minor and a process of strengthening confidence for the victim. The experience of an educational program in the Educational Care Team for Children under 14 in Zaragoza is the example of a successful withdrawal experience with socio-educational content.

Keywords: juvenile criminal law, minors 14 offenders unimputable, distance, judicial measures, social education.

Fecha de recepción: 05/11/2018

Fecha de aceptación: 16/01/2019



Introducción

La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez, lo que comúnmente llamamos alejamiento, es, junto con la inhabilitación, las únicas medidas de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, sin ningún contenido educativo, donde solo se manifiesta el componente meramente sancionador de la ley. Nuestra experiencia como educadores sociales con menores de 14 años infractores, donde la intervención educativa se pacta con el menor, su familia y las víctimas, demuestra que es posible intervenir socioeducativamente, tanto con el menor infractor, como con la víctima, transformando la mera orden en un proceso educativo. Un proceso educativo con el menor infractor, donde es capaz de ponerse en el lugar de la víctima, entender la necesidad del alejamiento y su utilidad para la víctima. También se otorga a la víctima un papel activo en el proceso educativo del menor, logrando que lo considere no sólo como infractor, sino como una persona en proceso evolutivo a la que hay que dar una oportunidad para crecer y aprender a convivir.

229

El olvido de la Ley

La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad penal de los Menores establece, en su exposición de motivos el carácter primordial de la intervención educativa que trasciende a todos los aspectos de su regulación jurídica y que determina considerables diferencias entre el procedimiento de las sanciones con menores infractores y los delitos cometidos por adultos. Se trata de uno de los principios generales de la ley, que tiene “naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los infractores menores de edad”. En la citada exposición de motivos también nos habla del superior interés del menor como elemento determinante del procedimiento y de las medidas que se adopten, interés que ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas y atendido por especialistas en las áreas de la educación y la formación.

En el primer redactado de la ley, prácticamente todas las medidas aplicadas a los menores tenían este componente educativo, con la única exclusión de la medida de inhabilitación absoluta, algunas de forma directa y otras con la posibilidad de ser accesorias a otra medida. Así en la permanencia de fin de semana, la ley permite la posibilidad de la permanencia del



menor en su domicilio o centro, con acompañamiento de tareas socioeducativas asignadas por el Juez. En otras medidas como la “Privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas”, se permite su aplicación como medida accesorio y por lo tanto su acompañamiento por otra medida, como puede ser la de tareas socioeducativas, que incluyan programas de educación vial, ambiental o del uso de armas, u otras medidas de contenido educativo adecuado al hecho infractor.

Sin embargo, en el redactado de Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, parece que el legislador se ha olvidado de la naturaleza sancionadora-educativa y nos deja la nueva medida de la “prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez” sin ningún contenido educativo y solo con su componente meramente sancionador.

La víctima

El olvido del contenido socioeducativo de la medida de alejamiento deja también en situación de “indefensión” a la víctima, ya que sólo se la dota de un documento que puede activar sólo en caso de quebrantamiento, situaciones que suelen provocar más estrés que tranquilidad. Una dejación de acción con las víctimas, siempre en estos casos muy vulnerables, que contradice el texto y espíritu de la Ley 5/2000 que contempla a la víctima como actor importante del procedimiento e intervención con los menores infractores.

No hay que olvidar que la mayoría de las víctimas de los menores infractores, son también menores de edad y por ello muy vulnerables. Menores víctimas que además suelen compartir espacios formativos, deportivos, de ocio, de amistad con la víctima o conviven en la misma barriada, bloque de viviendas o pueblo. Por ello es difícil establecer los límites de esta medida y hacer compatibles el interés de la víctima, normalmente muy vulnerable y victimizada, en ese alejamiento y el interés del menor infractor a no presentar un riesgo de desarraigo familiar y consecuencias negativas en su propio proceso educativo.

La intervención socioeducativa con la víctima en una medida de alejamiento, aunque parezca contradictorio, no es un caso de victimización terciaria, si no que en realidad le proporciona el apoyo emocional y de seguridad que la víctima necesita para compensar la situación de vulnerabilidad existente tras la infracción. Esta intervención socioeducativa nos permite

también incluir a la víctima, sin estar presente realmente en el proceso educativo con el menor, permitiendo al infractor ponerse en el lugar de la víctima y respetar su derecho a un espacio de tranquilidad tras el hecho traumático que ha provocado la infracción.

No hay que olvidar que el miedo es el sentimiento más habitual de la víctima (aunque no por la orden de alejamiento en sí) sino por haber sufrido un delito importante y el temor a la reincidencia y la orden de alejamiento no la disipa o evita. El tener a una persona de referencia a la que poder consultar, que de cierta “seguridad” en el respeto, por parte del menor infractor, de las normas establecidas, que marque un contexto de interacción indirecta con el infractor y por lo tanto un conocimiento de su situación, conocimiento que da seguridad, en contraposición al desconocimiento que facilita y potencia los sentimientos de inseguridad de la víctima.

El/la menor Infractor/a

Para el menor infractor la medida de alejamiento supone normalmente un corte radical con su propio entorno social, escolar e incluso familiar, en el peor de los casos. Una ruptura con todo el entorno donde habitualmente desarrolla su vida y además de una forma inmediata y sin mecanismos de apoyo en el afrontamiento de la situación. Normalmente esta ruptura con lo cotidiano, con su entorno de confort, de seguridad, le crea un sentimiento de rechazo hacia la víctima que va a facilitar un quebrantamiento de la medida con consecuencias negativas para el menor y para la víctima. Negativas para el menor por las consecuencias judiciales, pero muy negativas para la víctima porque el quebrantamiento supone un incremento de la ansiedad y un aumento considerable de la sensación de inseguridad.

La orden de alejamiento establece lugares, horarios y límites de metros de alejamiento de la víctima que van a ser de difícil manejo por parte de un menor, ya que el cumplimiento de las normas va a dar lugar a numerosas casuísticas no previstas y de difícil resolución por parte de menores con un pensamiento alternativo muy limitado.

Por ello, el ayudar al menor a llevar a “lo concreto” las normas generales que marca la medida de alejamiento establecida por el juez, y sobre todo, la continuidad en la interpretación del alejamiento en esa casuística, que sin duda va a darse, y que necesita de un nuevo diálogo indirecto entre menor y víctima que permita la creación o reinterpretación de la norma para “ajustar” los límites del alejamiento; y de este modo se logrará de nuevo el afianzamiento de la autoconfianza del menor en el cumplimiento de los límites impuestos y la confianza de la

víctima en el correcto cumplimiento de la medida impuesta y con ello el incremento de su sensación de seguridad.

El proceso educativo como propuesta eficaz para el menor y la víctima

En el Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 años (EMCA) se realizan intervenciones con los menores infractores que siempre incluyen a la víctima desde el inicio de la acción educativa. Hay un tipo de víctimas que desde el primer contacto demandan un alejamiento del menor infractor, normalmente cuando se trata de hechos y denuncias donde se han presentado conductas con uso de violencia o intimidación contra otros menores o con víctimas muy vulnerables, por la edad o discapacidad; en estas ocasiones suele surgir espontáneamente la demanda de la víctima de un alejamiento del menor. La situación de temor extremo de las víctimas, ya sea por la agresión sufrida, o por el temor añadido de represalias por haber interpuesto la denuncia, o incluso por la sensación de indefensión tras la denuncia al no contar con ningún organismo de apoyo e información que facilite su elaboración, todo ello les lleva a solicitar, normalmente y como única acción, que se garantice que el menor no se acerque a su entorno de vida.

En el EMCA intervenimos siempre desde la voluntariedad de las partes y habitualmente mediando y negociando la intervención educativa, y cuando hablamos de partes siempre incluimos al menor, a su familia y a la víctima. Esta intervención nos permite construir y planificar acciones socioeducativas muy ajustadas a cada caso y siempre respondiendo tanto a los factores de riesgo del menor y su entorno, como a las necesidades o demandas de la víctima. De esta intervención “libre”, no encorsetada por las leyes surgieron los alejamientos educativos. Alejamientos que se concretan en unas normas y protocolos de acción del menor infractor respecto a su víctima.

Abordaje educativo con la víctima

El objetivo fundamental en la interacción educador-víctima es crear un clima de confianza que permita identificar al educador con una parte importante en la solución del conflicto y una garantía de “protección” respecto del infractor. La interacción debe iniciarse siempre escuchando asertivamente a la víctima y a su entorno para identificar sus temores, el daño causado directamente por el hecho infractor y el daño indirecto como consecuencia de la

perturbación personal, familiar y de hábitos que esto ha supuesto para la víctima. El educador debe identificar estos daños y sentimientos y devolver a la víctima ese reconocimiento y buscar soluciones o apoyos para paliar o mejorar la situación.

Ante la solicitud de alejamiento por parte de la víctima siempre hay que reconocerle ese derecho, pero explicándole que al tratarse de un menor hay que confiar en el proceso educativo y que el alejamiento en sí no significa activar el binomio “incumplimiento-castigo” sino más bien el “incumplimiento-intervención educativa”. Se debe explicar que la aceptación del alejamiento por parte del menor significa de facto un reconocimiento del daño causado y por lo tanto un compromiso inicial de respetar las normas y protocolos a pactar entre las partes.

Abordaje educativo con el menor infractor

El reconocimiento del daño causado a la víctima forma parte siempre del trabajo socioeducativo con los menores infractores. Este reconocimiento es fundamental para los abordajes posteriores, sin él, y aun aceptando el menor el programa educativo, nos enfrentamos a un proceso negociado de normas y protocolos difícil de ser aceptado y con múltiples incumplimiento por el sentimiento de rabia que causa al menor la imposición de normas y prohibiciones. Por ello hay que iniciar la intervención con una descripción de los daños o lesiones causados a la víctima, de sus emociones durante el hecho, y posteriormente las causadas a su entorno (familia, amistades, etc.). Normalmente el menor no ha deseado causar tanto daño emocional a la víctima y puede ponerse a la defensiva por lo que hay que elaborar con él esos daños colaterales no esperados y que asuma su responsabilidad.

Una vez que el menor ha asumido los daños causados hay que explicarle que es el alejamiento (normas protocolos, prohibiciones), e incidir especialmente en que es la única forma de lograr restituir a la víctima y su entorno el estado de normalidad, de recuperar la tranquilidad necesaria para lograr su recuperación y no empeorar la situación emocional de la víctima. Explicarle que se trata de una situación temporal en la que le damos espacio a la víctima para que disminuya o elimine sus temores. Hay que enseñarle que el respeto al programa pactado es la forma de reforzar la sensación de seguridad de la víctima y la confianza en que hechos similares no se produzcan, en definitiva lograr que la víctima confíe en el infractor. También se debe incidir que el cumplimiento de las normas de alejamiento es un ejercicio de

autocontrol que sin duda le ayuda a mejorar como persona y a demostrar que no va a reincidir en hechos semejantes.

Metodología

Una vez que se ha explicado a ambas partes en qué consiste el alejamiento y los beneficios para ambos, se procede a la negociación de las normas y protocolos en los que van a consistir el alejamiento en sí.

Se inicia el procedimiento con la entrevista con la víctima, y sus padres si es menor, donde se recoge pormenorizadamente los hábitos de vida de la víctima, sus espacios de ocio, de estudio o trabajo, sus amistades y lugares de disfrute del ocio. También es necesario recoger sus posibles temores, dónde y cuándo piensa que puede tener problemas con el infractor. Una vez realizada la recogida de datos de la víctima y con esta información, el educador social elabora las normas o protocolos que permitan eliminar el contacto entre infractor y víctima.

Una vez elaborado el borrador de normas y protocolos se mantiene una entrevista con el menor infractor y sus padres donde se le leen las posibles normas y protocolos para que muestre su aceptación y manifieste en qué normas pueden tener problemas en su cumplimiento y el motivo. Se modifican las normas o protocolos necesarios o se elaboran unos nuevos, para facilitar su cumplimiento y garantizar el alejamiento.

Con el protocolo cerrado con el menor infractor se mantiene una reunión con la víctima donde se le explican las normas y protocolos y se le solicita su opinión. Si la víctima plantea modificaciones o se añaden normas se vuelve a iniciar la cadena de negociación con el infractor-víctima hasta la aceptación del todo por las partes.

El proceso

Es importante que ambas partes entiendan que se trata de un proceso educativo y que los pequeños incumplimientos pueden ser reconducidos, reflexionando con el menor, y esto debe de ser aceptado por ambos.

También deben asumir que pueden surgir situaciones no previstas y que su comunicación al educador no se interpretará como incumplimiento sino como el inicio de un nuevo proceso negociador que finalice con una norma o protocolo que soluciones situaciones similares en el futuro, respetando el alejamiento de la víctima.

El educador pacta con las partes la periodicidad de las entrevistas de seguimiento, tanto con la víctima, como con el menor, para garantizar el cumplimiento y facilita el contacto telefónico a ambas partes. El acuerdo es que ante el mínimo incumplimiento se comunique al educador. Al menor infractor se le indica que es deseable que sea él el primero en comunicarlo ya que es una forma de reconocer el fallo y su propósito de enmendarlo. A la víctima también se le explica que comunique el más mínimo incumplimiento ya que es más reconducible el incumplimiento menor que el grave y así también ayuda al infractor.

Los incumplimientos pueden deberse a varias causas:

- Que el menor no asuma adecuadamente la necesidad de cumplir la norma y le cause enfado cada vez que la cumple, acumulando este enfado y finalmente incumpléndola. En estos casos debe retomarse la norma con el menor y valorar sus beneficios para la víctima y reconducir el pensamiento negativo ayudándole para convertirlo en uno positivo.
- Que el menor se bloquee al encontrarse con la víctima y no realice el protocolo pactado. Se habla con el menor de las posibles causas de este bloqueo y se ayuda a tomar medidas para evitar situaciones semejantes.
- Que el menor desafíe una norma y se niegue a cumplir. Se debe reprobar la conducta al menor y hacer ver que el incumplimiento de una norma es un incumplimiento del pacto. Se retoma con el menor la situación de vulnerabilidad de la víctima y el alto riesgo de provocar algún tipo de afección psicológica de la que sería responsable, y por ello la posibilidad de una nueva denuncia. Tras la reflexión intentar que el menor acepte de nuevo el cumplimiento de la norma o protocolo.

Todo ello devolviendo a la víctima el trabajo con el menor, transmitiendo lo elaborado y reiterando la viabilidad y validez de lo pactado.

Lo normal es que al inicio del pacto, especialmente durante el primer mes, suceda algún incidente menor que puede reconducirse fácilmente, normalmente por bloqueos, o surjan situaciones nuevas, no pensadas en la planificación, que obliguen a diseñar y pactar una nueva norma específica.

En el Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 Años normalmente se pactan periodos de alejamiento con una duración entre seis meses y un año o, en caso de conflicto con compañeros de colegio, hasta la finalización del curso escolar. La mayor parte de estos alejamientos han resultado exitosos incluso en aquellos casos donde de hecho no ha existido alejamiento físico como tal, sino un alejamiento “simbólico” con convivencia en el mismo centro escolar, elaborando protocolos de comportamiento en pasillos, patios, entradas y

salidas o amistades comunes, de forma que la víctima se sintiera segura y sin ser importunada por el infractor.

La finalización del período de alejamiento suele concluir con una conciliación con la víctima o con el compromiso de infractor de continuar respetando voluntariamente todas o una parte importante de las normas de alejamiento pactadas.

A modo de conclusión: El alejamiento como reto socioeducativo en la implementación de la Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal de los Menores.

236

El carácter eminentemente educativo que impregna la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores tendría que traducirse en contenidos socioeducativos para la mayoría de las medidas que prevé la ley y especialmente en medidas como “La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez”, lo que comúnmente llamamos alejamiento. Consideramos que posiblemente al no tratarse de una de las medidas iniciales que recogía la Ley 5/2000, el legislador olvido, en las modificaciones llevadas a cabo en el año 2006, ese carácter educativo que guió la redacción original de la ley.

La propuesta de alejamiento con contenido socioeducativo convierte una orden en un proceso que permite la protección de la víctima, estableciendo un marco de seguridad y un apoyo educativo continuado, y una oportunidad para el menor infractor de comprender el daño causado a la víctima y de restituirle su estado original de seguridad.

La aplicación de este tipo de intervenciones educativas en procesos de alejamiento de la víctima en el Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 Años (EMCA), del instituto Aragonés de Servicios Sociales, ha sido valorada positivamente tanto por los menores y sus familias, como por sus víctimas. Esto supone una garantía en su extensión a los menores imputables. Los procedimientos de negociación indirecta entre ambos actores, el establecimiento de un marco predecible y el acompañamiento educativo en este itinerario tanto del menor infractor como de la víctima son sin duda la intervención educativa necesaria, y que responde, además, al carácter primordial de intervención educativa que recoge la exposición de motivos de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

Bibliografía

Código Penal, artículos 48 y 57.

INSTRUCCIÓN 10/2005, del Fiscal General del Estado, Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil, Madrid, 6 de octubre de 2005.

Ley de Enjuiciamiento Criminal, art. 544 bis

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
Boletín Oficial de Estado» núm. 11, de 13/01/2000

Millán de las Heras, M.J. (2009). “La jurisdicción de menores ante la violencia de género”. *Revista de estudios de juventud*, 86, 137-151. En línea en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-10.pdf>

Sentencia Penal nº 342/2018, TS, Sala de lo Penal, Sec 1, Rec 2704/2017, 10-07-2018.

Solé Ramón, A.M. (2010). “El consentimiento de la víctima de la violencia de género y doméstica y su incidencia en el delito de quebrantamiento de condena y de medida cautelar según la jurisprudencia del Tribunal Supremo”. *Revista de Derecho UNED*, núm. 6, 447-463. En línea en: <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/download/11011/10539>

UNIR-Fundación Fernando Pombo. (2016). “*El interés del menor agresor frente al interés del menor víctima de violencia de género en los procedimientos de menores*”. En línea en: <http://www.fundacionpombo.org/wp-content/uploads/2016/08/Interes-del-menor-agresor-frente-al-interes-del-menor-victima-de-violencia-de-genero.pdf>

Para contactar:

Pascual Jimenez de Bagüés: pjimenezdebagues@aragon.es



O Iceberg do Educador Social: Contributos reflexivos de futuros profissionais

The Iceberg of the Social Educator: Reflective contributions of future professionals

238

Elisa Dias, *Docente na Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança; membro investigador do CITCEM, Universidade do Porto*

Evangelina Bonifácio, *Docente na Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança; membro investigador do GIR Helmantica Paidea, Universidade de Salamanca*

RESUMEN:

En el presente estudio tuvimos como objetivo desvelar la(s) formas(s) de conceptualización de la profesión de Educador Social a partir de las percepciones de los estudiantes que se encontraban finalizando el 1º ciclo de estudios en Educación Social, en una Escuela de Enseñanza Superior pública. Pretendemos con este enfoque percibir cuáles son los aspectos invisibles e invisibles que los estudiantes asocian a su futura profesión, es decir, erradicado así posibles prejuicios.

A nivel de estudio empírico recurrimos a una metodología cualitativa, aplicando la técnica de análisis de contenido y un procedimiento de categorización -a posteriori- sobre los Icebergs del Ecuador Social contruidos por los estudiantes.

Palabras clave: Educador Social; intervención socioeducativa; ética; profesionalidad; iceberg.

ABSTRACT:

The goal of the present study was to unveil the ways of conceiving the profession of Social Educator, through the visions of the students who were finishing the first cycle of studies of Social Education, in a Public School of Higher Education.

With this approach, we intend to perceive the invisible and the visible aspects that the students associate to their future profession, while uncovering possible preconceptions.

Regarding the empirical study, we opted to use a qualitative methodology, applying the technique of content analysis and a procedure of "a posteriori" categorization of the "Icebergs of the Social Educator" the students had built.

Keywords: Social Educator; socio-educational intervention; ethic; professionalism; iceberg.



RESUMO:

Com o presente estudo tivemos como objetivo desvelar a(s) forma(s) de concetualização da profissão de Educador Social a partir das “visões” de estudantes que se encontravam a finalizar o 1º ciclo de estudos em Educação Social, numa Escola de Ensino Superior Público. Pretendemos com esta abordagem perceber quais os aspetos invisíveis e os aspetos visíveis que os estudantes associam à sua futura profissão, ou seja, desocultando assim possíveis (pre)conceitos.

Ao nível do estudo empírico recorreremos a uma metodologia qualitativa, aplicando a técnica de análise de conteúdo e um procedimento de categorização a posteriori aos Icebergs do Educador Social construídos pelos estudantes.

Palavras-chave: Educador Social; intervenção socioeducativa; ética; profissionalidade; iceberg.

Fecha de recepción: 10/01/2019

Fecha de aceptación: 19/01/2019

239

Introdução

A valorização de uma identidade profissional passa antes de mais pela identificação e reconhecimento do próprio profissional com os valores e as competências que lhe são adstritas. Este caminho que se faz no sentido da profissionalidade como virtude, entendendo-a na linha de Camps como “*la capacidad de ejercer correctamente una determinada profesión*” (2005:185), corresponde na Educação Social a uma trajetória recente e inacabada.

Há naturalmente uma ética, uma deontologia e uma matriz epistemológica e praxiológica inerentes a cada profissão, que se vai afirmando socialmente como um campo de atuação próprio. No que refere ao Educador Social considerando a “hibridez” da sua formação/atuação torna-se mais difícil o seu reconhecimento pelo social. Na ótica de Diaz (2006), a ação destes profissionais, pauta-se pela procura de resposta a determinados problemas e necessidades de pessoas ou grupos, que se encontram em situações de risco ou de necessidade social, ao mesmo tempo que tentam promover a qualidade de vida destes cidadãos. Esta intervenção que tem uma natureza distintiva da mera assistência social, centra-se na interdependência entre o educacional e o social, pelo que envolve a complexidade que quer o educacional, quer o social comportam.



Apesar do quadro de referência formativo da Licenciatura em Educação Social contemplar as vertentes anteriormente descritas, importa perceber como é que os futuros Educadores Sociais, enquanto educandos perspetivam a sua futura profissão. Nesta medida, partimos de *Icebergs do Educador Social*, construídos pelos estudantes, considerando aquele que é para estes o lado visível e o lado invisível da profissão. Ancorada nos *Icebergs* dos estudantes conseguimos perceber quais são os conceitos e eventuais (pre)conceitos sobre a profissão, aplicando como técnica de investigação a análise de conteúdo.

Pretendemos com esta abordagem contribuir para dissipar falsas perceções e para a afirmação de uma formação que vise efetivamente ajudar os estudantes a incorporar a profissionalidade como virtude. Admite-se, nessa perspetiva, que tal traduz o sentido de coesão identitária, remetendo para os modos de ser e de fazer característicos de um grupo profissional “(...) *pautando a qualidade do seu exercício por critérios de excelência*” (Baptista, 2012:43).

Metodologia

A seleção da amostra não foi casual, obedecendo a uma lógica de conveniência, logo não aleatória. Envolveu estudantes do 3º ano do 1.º ciclo de formação em Educação Social dos cursos adaptados a Bolonha, de uma Instituição do Ensino Superior Público. Neste sentido, a amostra propriamente dita foi constituída por trinta e quatro futuros educadores sociais, vinte e oito do sexo feminino e seis do sexo masculino.

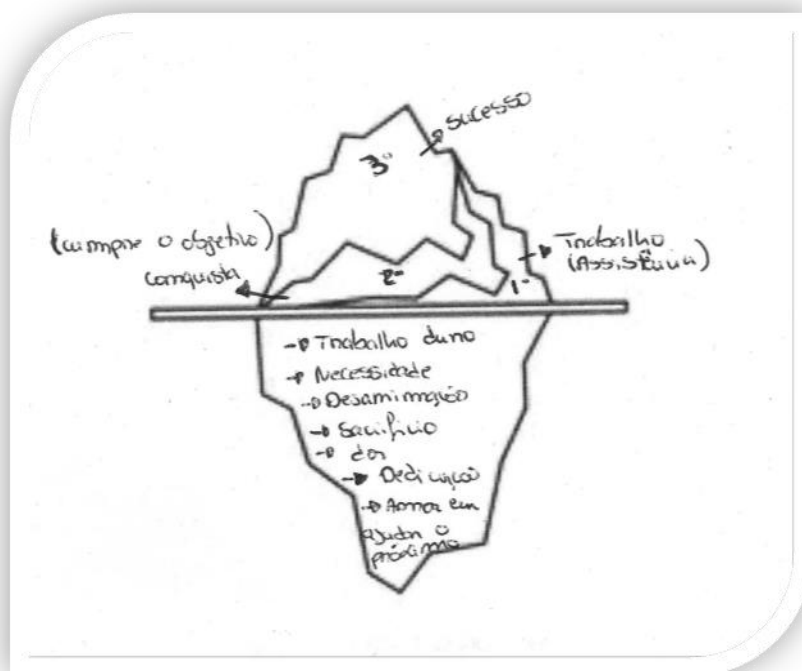
Em contexto de sala de aula e no âmbito da unidade curricular de Educação de Adultos, a dezoito de abril de dois mil e dezassete, propôs-se aos estudantes que completassem o *Iceberg* do Educador Social. Esta técnica de dinâmica de grupo permitia-lhes expressarem-se livremente sobre os (pre)conceitos/valores que associam àquela que será a sua futura profissão.

A utilização do *Iceberg* como instrumento de dinâmica de grupo tem por fundamento a metáfora de Freud (cit. por Nunes, 2015) em que ele comparou o psiquismo do ser humano com um “iceberg”, ou seja, a parte visível da “montanha de gelo” (equivaleria ao consciente da mente) que é relativamente inócua e muitíssimo menor do que a parte que fica oculta, imersa no oceano (corresponde ao inconsciente), a qual é a grande responsável pelas “colisões e tragédias”. Apesar do recurso ao *iceberg* poder conduzir à emergência e revelação de possíveis medos, receios e preconceitos que os estudantes possam deter relativamente à sua

futura profissão, a intencionalidade neste estudo recai na identificação do lado invisível e do lado visível da profissão.

A título ilustrativo apresentamos um exemplo de um *iceberg* preenchido por um estudante:

Figura nº1- Iceberg do Educador Social



241

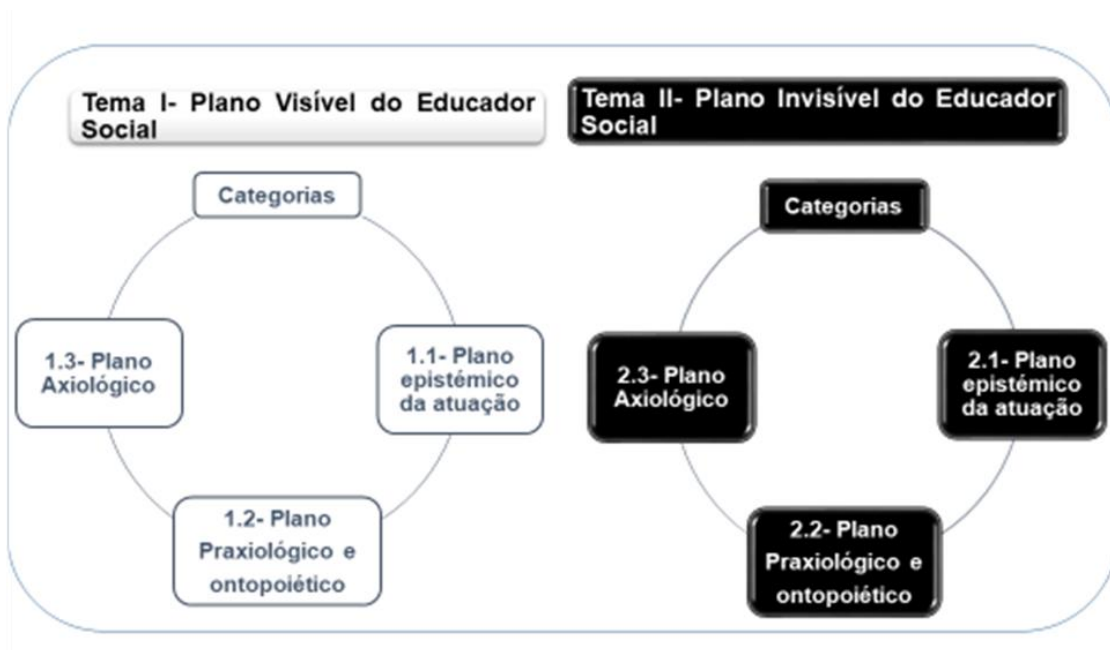
Elaborado por um dos estudantes-participante

A partir dos *Icebergs* procedeu-se à aplicação da técnica de investigação de análise de conteúdo. Esta técnica consiste na “codificação” do conteúdo latente nos próprios “discursos”, na procura de significações que caracterizam a realidade interpretada pelos sujeitos. Para Bardin (1995) a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, já nas palavras de Jean-Pierre Hiernaux (1997) a análise de conteúdo centra-se no sentido dos textos e dos discursos, tentando aceder às diferentes formas de significação das realidades, procurando aproximar o “conteúdo” do “sentido”.

A informação contida nos *Icebergs* foi analisada e, posteriormente, foi agrupada em categorias e subcategorias, atendendo à presença de conceções semelhantes (De Ketele e Roegiers, 1993, Bardin, 1995). Esta categorização foi realizada *a posteriori*, pelo que

corresponde a um procedimento “por milha” (Bardin, 1995), isto é, quando efetuamos o agrupamento das unidades de registo não obedecemos a um quadro de categorias rígido e previamente definido. Este procedimento permitiu-nos uma maior liberdade e flexibilidade na interpretação da informação analisada. A seguir apresentam-se os principais temas e categorias identificadas na figura nº 2.

Figura nº 2- Distribuição por temas e categorias identificados



Elaboração própria

Na figura nº 2 percebemos que quer no plano visível, quer no plano invisível as leituras dos estudantes decorrem de um olhar triádico do Educador Social, que categorizamos da seguinte forma: plano epistémico da atuação; plano praxiológico e ontopoiético e plano axiológico. Tentaremos a seguir, através da identificação de subcategorias e da sua análise perceber a hierarquização desses planos e dos níveis visível e invisível da profissão de Educador Social segundo os estudantes.

O Plano invisível do Educador Social

Sobre os registos que foram tidos em consideração nesta investigação, e a partir da análise de conteúdo, designadamente para este tema, destacamos as categorias e as subcategorias que se apresentam de seguida para o Tema I - Plano invisível do Educador Social.

Tabela nº 1 - Categorias e subcategorias do Tema I – Plano invisível do Educador Social**Categoria - 1.1. Plano epistémico da atuação**

- **Subcategorias**
- 1.1.1. Saber reflexivo
- 1.1.2. Saber em construção
- 1.1.3. Saber teórico
- 1.1.4. Saber técnico
- 1.1.5. Inteligência emocional

Categoria - 1.2. Plano praxiológico e ontopoiético

- **Subcategorias**
- 1.2.1. Função (re)educativa
- 1.2.2. Função sociocultural
- 1.2.3. Capacidade relacional
- 1.2.4. Capacidade de resiliência
- 1.2.5. Capacidade de adaptação à diversidade
- 1.2.6. Reconhecimento social vs desconhecimento da profissão

Categoria - 1.3. Plano axiológico

- **Subcategorias**
- 1.3.1. Dimensão epicurista
- 1.3.3. Dimensão ética da autenticidade
- 1.3.4. Dimensão humanista
- 1.3.5. Dimensão deontológica

Elaboração própria

Na categoria *1.1. Plano epistémico de atuação* sobressaem como subcategorias com maior número de ocorrências dos indicadores o entendimento do Educador Social como portador de um *Saber em construção*, com um total de 17 unidades de registo. Se é um facto que todo o conhecimento científico está em constante evolução, o que é destacado nos indicadores enunciados pelos estudantes: “*aprendizagem*”; “*estudo*”; “*a vontade de aprender*”; “*aperfeiçoamento*”, a valorização epistemológica do erro ganha aqui um reconhecimento que nem sempre é assumido por outros profissionais.

A dimensão construtiva do erro, em indicadores como “*falhas e erros*”; “*os erros construtivos*”; “*tentativas falhadas*”, apesar de se situarem na leitura dos estudantes sobre a parte invisível da atuação do Educador Social assume um estatuto epistémico que se aproxima da linha Popperiana quando este afirma que: “*(...) Penso, contudo, que a observação de que a ciência começa e termina com problemas é talvez um pouco mais informativa do que a observação de que a ciência começa e termina com teorias*” (Popper, 2009:251).

Não obstante, a complexidade da intervenção socioeducativa obriga, como explanam Carvalho e Baptista, a estabelecer novas relações entre a teoria e a prática, conduzindo a que se identifiquem algumas dificuldades na prática profissional do Educador, tais como:

- “(…) • choque entre a complexidade inextricável das situações concretas e o reducionismo das perspectivas disciplinares;*
- diferença entre a utilização da verdade como critério de validação das teorias científicas e a eficácia enquanto critério das acções socioeducativas;*
- Incongruência entre a busca e coerência interna característica das teorias e a incontornabilidade da conflitualidade e da paradoxalidade inerentes aos processos da prática” (2004: 58).*

Ainda no âmbito da categoria *1.1. Plano epistémico de atuação* outra subcategoria que se evidencia é a *1.1.4. Saber técnico* com um total de 10 unidades de registo, destacando aspetos como o domínio da “análise de necessidades”; “diagnóstico”; “avaliação”; “saber acompanhar”; “metodologias”. Esta dimensão técnica da natureza do conhecimento associado à profissão pelos estudantes parece-nos decorrer do entendimento da própria Pedagogia Social como ciência matriz da Educação Social. A Pedagogia Social permite fundamentar e orientar a intervenção socioeducativa, mas importa ao nível da formação dos Educadores Sociais evitar o enviesamento desta leitura da pedagogia, como alerta Carvalho (1996), deve-se, pois:

“(…) evitar transformar a pedagogia numa tecnologia da ação”, despojada da sua matriz axiológica e dos seus princípios educativos. O seu objecto de estudo é afinal um objecto-projecto, o que significa que a sua formulação epistemológica depende, em grande parte, da perspectiva filosófica que for assumida” (cit. por Carvalho e Baptista, 2004:59).

Nas leituras decorrentes dos *Icebergs* dos estudantes ganham igual valor as subcategorias *1.1.1. Saber reflexivo* e *1.1.3. Saber teórico*, cada uma com 4 unidades de registo. A dimensão reflexiva da profissão parece-nos carecer de uma maior centralidade formativa. Os estudantes parecem não alcançar a relevância de evitarem ser o que Carvalho e Baptista designam por *“(…) consumidor passivo de conceitos e até mesmo de valores sociais (...)”* (2004: 85). Esta dificuldade dos estudantes em perceberem ou reconhecer o Educador Social como um profissional reflexivo, julgamos decorrer da ausência de uma cultura reflexiva que atravessa todas as modalidades educativas: formais, não formais e informais. A própria sociedade está imersa numa cultura do imediato, da rapidez, da eficácia “mensurável”, do volátil, não alimentando por isso cenários reflexivos.

Apesar de não surgir como subcategoria de maior destaque a *1.1.5. Inteligência Emocional* (apenas com 5 unidades de registo), consideramos interessante os estudantes referirem a importância de disciplinar as próprias emoções. Quando se avizinha uma *práxis* que vai colocar os estudantes frente a frente com a vulnerabilidade, precariedade, a exclusão social é humano que as emoções sejam difíceis de autorregular, mas é uma exigência para a manutenção da coerência e consistência da intervenção socioeducativa que aqueles sejam capazes desse controlo.

Percebemos que as competências técnicas não são suficientes para agir com profissionalidade, como efeito

“(...) enquanto profissional para quem ‘a condição humana está no coração da acção educativa’ (...) para além de competências técnicas, tem de também de se apropriar de competências informais tais como o autodomínio, a abertura ao outro e a capacidade de enfrentar o risco e o sofrimento”(Carvalho e Baptista, 2004:58).

Passando para a categoria *1.2. Plano praxiológico e ontopoiético*, pela exploração que realizamos aos documentos tornou-se evidente o destaque da subcategoria *1.2.4. Capacidade de resiliência* com 75 unidades de registo, alcançando o maior número de ocorrências de todas as subcategorias quer do plano invisível quer do visível. Os estudantes assumem claramente que a sua futura profissão exigirá muito deles, sentimento que materializam em expressões como: *“trabalho duro”; “esforço”; “stress”; “persistência”; “batalhas”; “sobrevivências”; “resiliência”*. A capacidade de resiliência, apesar de não se encontrar no lado visível de atuação do Educador Social, segundo os estudantes, é o seu substrato.

Outras das subcategorias com mais unidades de registo são a *1.2.6. Reconhecimento vs desconhecimento da profissão* (com 17 ocorrências), a *1.2.2. Função Sociocultural* (com 16 ocorrências) e a *1.2.1. Função (re)educativa* (com 15 ocorrências).

No plano interpretativo dos estudantes, estes vivem com o (pre)conceito da ausência de reconhecimento da sua futura profissão. Tratar-se-á de um preconceito se pensarmos que estamos a referir-nos a uma profissão com uma história recente, cuja afirmação ainda está a ser conquistada, portanto necessita de ser conhecida para depois poder ser reconhecida.

Quanto à função sociocultural da Educação Social é sobejamente apologizada por vários autores, designadamente Ortega (1999) que

“(...) afirma que a educação social é ou seria fundamentalmente a dinamização activa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação,

normalização ou, até, a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social” (cit. por Soriano Diaz, 2006:89).

Integrada na cultura de “bem-estar”, a educação social deve promover processos de emancipação do sujeito, contrariando as diferentes formas de marginalização e exclusão social. Isto sempre numa lógica não assistencial, pois a sociedade não se pode constituir como um mero puzzle de ipseidades, em que cada uma tem de se ajustar/encaixar adequadamente na outra, mas sim abrir espaço para a evolução e mudanças construtivas e humanistas. Este processo emancipatório que o Educador Social deve mediar é realizado a partir das condições/circunstâncias reais. Como afirma Caride e Meira *“importa afirmar em cada pessoa o seu protagonismo como sujeito e agente dos processos de mudança social, desde o seu meio imediato”* (2004:271). Contribuir assim para que num horizonte da pedagogia crítica e numa linha Freiriana, os indivíduos não sejam “consciências ingénuas”, mas “consciências críticas”, problematizadoras do real considerando que o objeto da educação é o coletivo e não apenas a pessoa.

Intrinsecamente imbricada nesta dimensão sociocultural encontra-se a função (re)educativa da Educação Social. Assumindo-se como agente educativo, o Educador Social tem de ter presente todos os contextos formais, não formais e informais da educação entendendo a educação como *paidocenos* e a sua perceção como uma realidade ao longo da vida. Assume-se também nesta linha a (re)educação como instrumento de inclusão social e necessariamente como fazendo face a possíveis formas de estigmatização e marginalização social. É nesta lógica que Caride, Bradaïlle e Caballo entendem o compromisso da Pedagogia Social e da Educação Social:

“... proyectar en su defensa radical de lo cívico y de la ciudadanía, de los derechos y deberes inherentes a la capacidad de elegir; pero también, en la posibilidad de contribuir a resolver conflictos, de ejercer la tolerancia y la solidaridad, de afirmar las convicciones éticas y morales, de vigorizar la democracia cultural y la participación social, de apreciar la paz, de contribuir a la formación e inserción laboral, o de poner en valor el respeto al medio ambiente y la diversidad cultural. Cuando esto ocurre, “lo” social deviene en pedagógico y educativo per se, aunque debamos precisar cuánto hay de contexto (realidad), pretexto (motivación) o texto (contenido y método) ajustado a tales propósitos. (...)” (2015:7).

Nesta função (re)educativa a relação assume-se como o motor do seu sucesso, talvez por isso os estudantes, nossos interlocutores, refiram a importância da *Capacidade relacional*, com 8 unidades de registo. Esta subcategoria identificada integra o verdadeiro sentido de relação, ao

enunciar-se a partir de conceitos como “*empatia*”; “*atento*”; “*saber ouvir*”; “*encorajamento*”, isto é, um sentido dialógico em que se respeita a alteridade na relação. Também o sentido da tolerância pela diferença é um ingrediente fundamental para o respeito pelo outro e para se efetivar o diálogo e todas as formas de convivência pacífica. Não podemos esquecer que esta capacidade relacional exigida ao Educador Social é extensível a qualquer Educador formal, remete para a exigência de outra capacidade no Educador Social: a de adaptação à diversidade.

A subcategoria 1.2.5 *Capacidade de adaptação à diversidade*, construída a partir de 6 unidades de registo é facilmente entendível, porque é “conatural” à própria profissão de Educador Social. Isto porque, a diversidade de públicos, faixas etárias, domínios de intervenção e contextos socioculturais constituem-se como o palco de atuação da Educação Social.

No Plano axiológico (categoria 1.3.) emergiram da nossa análise 4 subcategorias, designadamente: 1.3.1. *Dimensão epicurista*; 1.3.2. *Dimensão ética da autenticidade*, 1.3.3. *Dimensão humanista*, 1.3.4. *Dimensão deontológica*. Destas subcategorias surge curiosamente com um maior número de unidades de registo (26) a que identificamos como *Dimensão epicurista*.

A ética de Epicuro surge como resposta deste filósofo grego ao desencanto pela vida da *pólis*. Trata-se de uma perspetiva ética que visa a felicidade do indivíduo na sua singularidade existencial. Epicuro considera a vida humana como um desafio que se preocupa com a procura da felicidade, entendida como prazer, que está vinculada a um certo controlo exercido pela inteligência que faz uma análise das consequências que o simples aparecimento do desejo pode acarretar. “*Para Epicuro, portanto, o verdadeiro prazer vem a ser a ausência de dor no corpo (aponia) e a falta de perturbação da alma (ataraxia)*” (Gomes, 200:157).

Assim, o ser humano deve viver para ser feliz, mas a sabedoria deve intervir analisando as diversas aspirações humanas em ordem a superar tudo quanto ameaça o bem-estar do corpo. Tal é o convite à moderação que, para o epicurismo, o único prazer totalmente satisfatório é o prazer intelectual, o que pressupõe uma disciplina dos prazeres e dos desejos, dado que não possuem um valor igual, considerando que não há prazer onde não exista virtude, sendo a mais importante a sabedoria, que suscita a autonomia e tranquilidade que possibilitam a plena realização de cada indivíduo. Assumem o ideal da ataraxia que se traduz num estado de imperturbabilidade do espírito acompanhado pela tranquilidade do corpo. A realização do

prazer como critério ético para uma vida feliz leva-o a considerar a amizade mais valiosa que a participação cívica, porque esta provoca frequentemente sofrimento.

Salvaguardando as devidas distância histórico-culturais que separam a realidade existencial dos nossos estudantes em relação a Epicuro, importa destacar esta consciência de que ao Educador Social é exigido um autocontrolo intelectual, os sacrifícios, a dor, a revolta, a tristeza, em prol de um bem maior, um prazer maior, que aqui assume uma dimensão altruísta.

Logo seguida da subcategoria anteriormente explorada, emergiu com 20 unidades de registo aquela que designamos como 1.3.4. *Dimensão deontológica*. Naturalmente que os estudantes percebem que a sua *práxis* como Educadores Sociais exige uma sustentação num código de conduta que delimita os valores e as normas que devem sempre respeitar. Desta forma, parecem já expressar o que será o seu compromisso enquanto futuros profissionais assumindo este desígnio *“perante si-mesmos e perante os outros, os educandos, os colegas, a instituição e a comunidade. Um compromisso que deverá encontrar tradução no plano normativo, através de declarações, cartas, ou códigos de conduta moral”*(Baptista, 2012:43)

Nos *Icebergs* dos estudantes identificamos também a ética da autenticidade com 11 unidades de registo, expressas em valores como “solidariedade”; “compromisso”; “identidade”; “coerência”; “compreensão”; “frontalidade”. Recorremos à noção de ética da autenticidade para designar uma subcategoria que à semelhança do teorizado por Charles Taylor (2000) destaca a importância de estabelecer uma relação de equilíbrio entre o contexto da vivência da multiculturalidade e a preservação da autenticidade.

A solução de Taylor consiste em assumir o conceito de autenticidade no sentido comunitário, isto é de pessoa, como ser naturalmente aberto ao próximo, lugar da realização do autêntico. Contrariando o atomismo social, mas salvaguardando o respeito pela autonomia individual e pela identidade, Taylor (2000) reconhece a importância de um “individualismo holista” *“como uma importante tendência de pensamento plenamente cónscia da inserção social (ontológica) dos agentes humanos, mas que, ao mesmo tempo, valoriza muito a liberdade e as diferenças individuais”* (cit. por Silveira, Rocha e Cardoso, 2018:21).

A ética da autenticidade deve evidentemente intercepar o que entendemos por dimensão humanista do Educador Social. Identificada como subcategoria 1.3.3. *Dimensão humanista*, resultando do agrupar de 7 unidades de registo, nela os estudantes expressam-se através de conceitos como “humano”; “carinho”; “amor em ajudar o próximo”. Os estudantes percebem claramente que respeitar a humanidade do outro pressupõe estabelecer uma relação

interpessoal baseada no respeito pela diferença e pela autonomia. Assim, “*a relação interpessoal constitui o acontecimento ético por excelência na medida em que confronta a subjetividade como outra subjetividade, que o mesmo é dizer com outra interioridade e todos os seus segredos*” (Carvalho e Baptista, 2004:80). Isto remete-nos para a exigência de uma ética da hospitalidade. Nesse sentido, ao falar de hospitalidade pretende-se evidenciar a forma como é dado lugar ao outro, traduzindo-se no modo de ser e no modo de encontro recíproco entre pessoas. Considera-se que a hospitalidade, ao fazer culminar nela a energia “*relacional e conflitual do encontro, é propiciadora da aventura da própria existência, detendo assim por isso um estatuto antropológico central e não apenas ocasional*” (Carvalho, 2014:187-188).

O Plano visível do Educador Social

Seguindo a mesma metodologia interpretativa, passamos a destacar as categorias e as subcategorias que se apresentam de seguida relativamente ao Tema II - Plano visível do Educador Social. Na tabela nº 2 fazemos uma apresentação sumária dessas categorias e subcategorias.

Tabela nº 2- Categorias e subcategorias do Tema II – Plano visível do Educador Social

Categoria - 2.1. Plano epistémico da atuação

- **Subcategorias**
- 2.1.1. Identidade Profissional
- 2.1.2. Formação
- 2.1.3. Erros
- 2.1.4. Criatividade e inovação

Categoria - 2.2. Plano praxiológico e ontopolético

- **Subcategorias**
- 2.2.1. Função (re)educativa
- 2.2.2. Função sociocultural
- 2.2.3. Capacidade de favorecer a inclusão social
- 2.2.4. Capacidade de prestar assistência
- 2.2.5. Capacidade relacional
- 2.2.6. Capacidade de resiliência
- 2.2.7. Capacidade de adaptação à diversidade
- 2.2.8. Capacidade de construir e gerir projetos socioeducativos

Categoria - 2.3. Plano axiológico

- **Subcategorias**
- 2.3.1. Dimensão humanista
- 2.3.2. Dimensão deontológica
- 2.3.3. Dimensão ética da autenticidade

Elaboração própria

À semelhança do que perspetivaram no plano invisível do Educador social também no plano visível e concretamente na categoria 2.2.1. *Plano epistémico de atuação*, os estudantes reconhecem a eminência do erro, mas aqui apenas com uma unidade de registo. Isto poderá significar que para os estudantes, o que deve ser visível é a eficácia, o rigor e a consistência.

Esta linha interpretativa conduz os estudantes a valorizarem a formação (subcategoria 2.1.2.) como essencial com 2 unidades de registo e também a criatividade e inovação (subcategoria 2.1.4.) com 3 unidades de registo. A assunção de uma “cultura profissional” (Carvalho e Baptista, 2004, 90) é fundamental para o desempenho adequado do Educador Social, dada a complexidade e diversidade das realidades individuais e grupais com quem intervém, exigindo-lhe uma atualização contínua das suas competências profissionais. Como reconhecem Carvalho e Baptista:

“a cultura profissional - a traduzir-se em competências profissionais - é, antes de mais, uma exigência ética imposta pelo carácter eminentemente humano – em que os critérios da hospitalidade acabam por imperar sobre os da urgência – das atuações do educador social” (2004:90).

Assumindo um maior destaque (como 8 unidades de registo) os estudantes identificam a *Identidade profissional* (subcategoria 2.1.1.). A afirmação da identidade profissional do Educador Social é ainda uma realidade em construção, que tem ganho terreno, segundo Azevedo e Correia (2013) essencialmente com a centralidade da defesa dos Direitos Humanos e consequentemente dos ideais humanitários de igualdade social, justiça, solidariedade, fraternidade e hospitalidade, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem e também com o fim do monopólio da educação formal. A Educação formal deixou de ser a única que merece o investimento político e social, a educação entendida como uma realidade ao longo da vida abre espaço para as modalidades formais e não formais e consequentemente a valorização de novas realidades educativas, designadamente a aprendizagem e formação experiencial considerando que “*a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade de vida das pessoas, ou seja, associados à modalidade da educação informal*” (Cavaco, 2002: 39).

No que refere ao *plano praxiológico e ontopoiético* os estudantes revisitam conceitos relativos às subcategorias *Função (re)educativa*; *Função sociocultural*; *Capacidade relacional*; *Capacidade de resiliência* e *Capacidade de adaptação à diversidade*, respetivamente com 18, 18, 24, 19 e 5 unidades de registo. Sobressai nesta hermenêutica que os estudantes

consideram a *capacidade relacional* como um dos grandes aspetos visíveis da sua intervenção. Com efeito, o Educador Social ao assumir um papel de facilitador, de mediador, de orientador e de pedagogo incorpora o verdadeiro sentido dialógico da relação educativa. Percebendo com clareza que:

“Educar não significa, unicamente, facilitar o desenvolvimento do indivíduo, mas, principalmente, orientar este desenvolvimento na melhor direcção, e, sobretudo, suscitar e reforçar, no indivíduo, o sentimento de responsabilidade. (...) Cada educando, como pessoa que é, é um mundo em si mesmo, e cada tentativa de aplicação de uma lei pedagógica a um educando é um atentado à sua própria individualidade e à sua dignidade como pessoa e, daí, o grande risco que corre o educador que esquece um tal princípio” (Fernandes, 1990:17-20).

O Educador Social é enquanto promotor da condição humana “um técnico da relação” (Carvalho e Baptista, 2004: 95) ao liderar o próprio processo pedagógico. A capacidade relacional está embebida na construção de um vínculo de confiança, pois só este pode dar lugar ao seguinte: “(...) *uma promessa tácita cria o vínculo entre o apelo do frágil e a resposta da responsabilidade*” (Pérez Serrano, 2008:18).

No plano visível, os nossos interlocutores, destacam ainda a *Capacidade de favorecer a inclusão social* (subcategoria com 6 unidades de registo); a *Capacidade de prestar assistência* (com 3 unidades de registo) e a *Capacidade de construir e gerir projetos socioeducativos* (com 16 unidades de registo).

A necessidade deste profissional ter de possuir competências para intervir no campo da inclusão social encontra-se justificado pelas mutações sociais e pelo desenvolvimento tecnológico e os novos modos de vida que tornaram ainda mais evidentes as situações de marginalização e exclusão já existentes e contribuíram para o aparecimento de novas formas de exclusão assentes na precaridade económica e social dos grupos mais fragilizados/vulneráveis.

Apesar da insistência formativa numa leitura não assistencial do Educador Social, ainda encontramos 3 registos desta conceção. Com efeito o Educador trabalha com os indivíduos/grupos e não para eles, ou seja, o compromisso com qualquer projeto de intervenção socioeducativa é assumido na co-construção do mesmo.

Talvez esta leitura assistencial do Educador Social, realizada por alguns estudantes resulte ainda de alguns preconceitos socioculturais acerca da intervenção do Educador Social decorrentes de uma interpretação (limitada) deste como Técnico Social.

Não nos surpreende o facto de os estudantes valorizarem em grande escala a capacidade de construir e gerir projetos socioeducativos, pois estes constituem as realidades mensuráveis e distintivas da intervenção do Educador Social. A importância do processo de sistematização da intervenção social conduz a que aquela seja realizada com a participação e corresponsabilização de todos os envolvidos. Pérez Serrano (2008) recupera a definição de projeto social proposta por Ander-Egg (1981) ou seja: “*como aquisição de um conjunto de saberes e como resultado dessa aquisição; como estilo de ser, de fazer e de pensar e como conjunto de obras e instituições; como criação de um destino pessoal e coletivo*” (cit. por Pérez Serrano, 2008:16).

No plano axiológico, os *Icebergs* dos estudantes denotam uma valorização da *Dimensão humanista* e da *Dimensão ética da autenticidade*, ambas com 3 unidades de registo, mas o destaque vai para a Dimensão deontológica com 5 unidades de registo. Apesar de esta diferença ser facilmente compreensível, uma vez que estamos a referir-nos a um plano visível de atuação do próprio Educador Social, não podemos ignorar o facto dela ter assumido também grande realce no plano invisível de atuação.

Conclusões

Tornar-se Educador social exigirá, nas leituras favorecidas pelos *Icebergs* dos estudantes ter competências cognitivas, técnicas, sociais, culturais e emocionais em permanente atualização e todas elas ancoradas na *capacidade de resiliência*.

Pôr à prova a sua própria humanidade reclama do futuro profissional da Educação Social *uma Dimensão epicurista* e um *Dimensão ética da autenticidade* e a assunção clara da deontologia profissional. É o reconhecimento de que a capacidade de escolher perante as condições empíricas, as inclinações, os valores é o verdadeiro exercício de sermos humanos. Segundo Arendt (2004) a personalidade é uma atualização constante da singularidade de alguém mediante o exercício constante da capacidade de pensar, contínua e reiterada a cada nova situação. Para esta autora a condição de autoconsciência e, portanto, de estabelecer padrões para os seus próprios compromissos de consciência é falar consigo mesmo. Foi precisamente

este diálogo que tentamos que os estudantes assumissem para poderem exercer a sua futura profissão em toda a plenitude.

Trabalhar humanamente com o “outro” exige, da parte do Educador Social, um doseamento entre assumir-se como pedagogo (do étimo grego *paidagogos*), no sentido de conduzir o “educando” e ser respeitador/promotor da autonomia. Isto significa, que a capacidade relacional pode ser a chave do exercício adequado da profissão, pois (re)estabelecer consigo mesmo e como os outros o “diálogo” é certamente um caminho de abertura à participação sociocultural.

Numa sociedade “heterogénea” construir pontes de comunicação nem sempre é fácil, ser o pilar dessas pontes ainda é mais difícil e exigente. O Educador Social tem atualmente esta árdua tarefa de ser um mediador intercultural, um tradutor que facilita a intercompreensão (Vieira e Vieira, 2016), um elemento fundamental na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, mais inclusiva, mais pacífica, mais autêntica, mais sustentável.

Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (2004). *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Cia das Letras.
- Azevedo, S, e Correia, F. (2013) A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES, Revista de Educación Social*, 17. [Em linha]., m <http://www.eduso.net/res/pdf/17/ascport_res_17.pdf>. [4 de abril de 2018].
- Baptista, I. (2012). Ética e educação social – interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social -Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 37-49.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Camps, V. (2005). *La voluntad de vivir*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Caride, J. A. e Meira, P.Á. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social- Perspecticas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Caride, J. A., Bradaïlle, R. e Caballo, María Belén (2015). De la pedagogia social como educación a la educación social como Pedagogia. *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM, pp.4-11.
- Carvalho, A. D. (2014). Hospitalidade: do conceito à prática antropológica. In M. M. Capellano dos Santos, & I. Baptista, *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade* (pp. 179-190). Brasil: Editora da Universidade de Caxias do Sul.



- Carvalho, A. D. e Baptista, I. (2004). *Educação Social-Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- De ketele, J. M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Esteban, J. G., Caride Gomez, J.A. e Martínez, X.Ú. (2013). La pedagogia social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES, Revista de Educación Social*, 17 [Em linha]. <http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf>. [2 de outubro de 2017].
- Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação- Para uma Pedagogia Humanista*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Gomes, T. O. (2003). A ética de Epicuro: um estudo da carta a Meneceu. *Revista Eletrônica Print by UFSJ Metavóia. São João del-Rei*, 5, pp. 147-162, [Em linha]. <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista05/texto13_etica_epicuro.pdf>. [13 de maio de 2018.]
- Hiernaux, J-P. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In Albarello, L. *et al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 156-202.
- Nunes, C. (2015). O modelo tectónica da mente entre a pulsão e o objecto. *Revista Portuguesa de Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica*, 6(1), 37-50.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos*. Colecção Educação e Trabalho Social, nº 7. Porto: Porto Editora.
- Popper, K. (2009). *O mito do contexto*. Lisboa: Edições 70.
- Soriano Diaz, A. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Silveira, C. F., Rocha, F.A.C. e Cardoso, R.F. (2018). A ética da autenticidade na concepção multiculturalista de Charles Taylor. *Revista Lex Humana da Universidade Católica de Petrópolis*, vol.4, 2, 17-34.
- Vieira, A. M. e Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.

Para contactar:

Elisa Dias: elisa.dias@ipb.pt

Evangelina Bonifácio: evangelina@ipb.pt



Las Unidades Convivenciales de Acción Educativa, UCAE: un campo profesional para la educación social

The coexistence units of educational action, UCAE: a professional field for the social education

Carla Pruns Ruiz, educadora social y **Jordi Solé Blanch**, profesor del Grado de Educación Social de la UOC

255

RESUMEN

El acogimiento en Unidad Convivencial de Acción Educativa (UCAE) es una medida de protección poco utilizada en el sistema de atención a la infancia y la adolescencia. Asimismo, se presenta como un espacio de profesionalización para la educación social. En este artículo ¹ ofrecemos algunas claves a nivel legislativo y conceptual a fin que las administraciones competentes apuesten por ella. Un desarrollo amplio y funcional de las UCAE nos presenta el potencial de una medida de protección capaz de ofrecer una alternativa válida a muchos niños/as y adolescentes en situación de desamparo o dificultad social.

PALABRAS CLAVE: UCAE. Acogimiento profesional. Educación Social. Infancia y adolescencia.

ABSTRACT

The fostering in coexistence units of educational action (UCAE) is not used much as a protection measure in the childcare and adolescence system. It is introduced as an area to professionalize the social education. In this article we offer some legal and conceptual keys, aiming to encourage the competent administrations to commit. A broad and functional development of the UCAE provides the potential of a protective measure that can offer a valid alternative for many children and adolescents in social distress or difficulty.

KEY WORDS: UCAE. Professional fostering. Social Education. Childhood and adolescence.

Fecha de recepción: 10/01/2019

Fecha de aceptación: 19/01/2019

1 El contenido de este artículo se basa en el Trabajo Final del Grado de Educación Social de la UOC de la primera autora, presentado en el curso 2017-18. El TFG fue dirigido por David Román, educador social, profesor colaborador de la UOC y miembro colegiado del CEESC. El TFG se puede encontrar en el Repositorio Institucional O2 de la Universitat Oberta de Catalunya. El enlace a la URL es el siguiente:

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/82846>

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. Introducción

En el ámbito legislativo español y por lo que se refiere al marco normativo del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, la *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, contempla el acogimiento profesionalizado como una modalidad dentro del acogimiento en familia ajena. El artículo 20 de dicha ley lo recoge de la siguiente manera.

“El acogimiento en familia ajena podrá ser especializado, entendiendo por tal el que se desarrolla en una familia en la que alguno de sus miembros dispone de cualificación, experiencia y formación específica para desempeñar esta función respecto de menores con necesidades o circunstancias especiales con plena disponibilidad y percibiendo por ello la correspondiente compensación económica, sin suponer en ningún caso una relación laboral.

El acogimiento especializado podrá ser profesionalizado cuando, reuniendo los requisitos anteriormente citados de cualificación, experiencia y formación específica, exista una relación laboral del acogedor o los acogedores con la Entidad Pública”.

Pese a las escasas y breves menciones que se hacen de esta modalidad de acogimiento a lo largo de este texto legislativo, abalan y van en consonancia con el acogimiento en Unidad Convivencial de Acción Educativa (en adelante, UCAE) que recoge la *Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència* (en adelante, LDOIA), del territorio autonómico catalán, la primera ley que introdujo en España la figura del acogimiento profesionalizado. Teniendo en cuenta el marco normativo catalán, en este trabajo analizaremos las posibilidades que abre esta medida de protección para el ejercicio profesional de la educación social a la hora de atender a niños/as y adolescentes en situación de desamparo o dificultad social.

2. Una medida desconocida

El acogimiento en UCAE es una medida desconocida, no solo por el grueso de la población, sino también por los propios profesionales a los que, en principio, va dirigida. Tal y como recoge el artículo 131 de la LDOIA, este tipo de acogimiento es el que ejercen personas previamente seleccionadas y cualificadas de acuerdo a su titulación, formación y experiencia en el ámbito de la infancia y la adolescencia. Esta ignorancia –en las dos interpretaciones que permite el término: involuntaria por el desconocimiento, y/o pretendida por falta de interés o atractivo– no es de extrañar si se tiene en cuenta la trayectoria que ha seguido esta medida en Cataluña.

Una breve crónica de las políticas sociales en materia de protección a la infancia y la adolescencia de los últimos años permite hacerse una idea del vaivén interpretativo al que se ha sometido el acogimiento en UCAE. El 28 de mayo del 2013, por ejemplo, la entonces consejera de Bienestar Social y Familia, Neus Munté, hizo unas declaraciones en la Comisión de Infancia del Parlamento de Cataluña en las que transmitía la intención de su Departamento de apostar por el acogimiento especializado con la excusa de “agilizar los trámites”. La posibilidad de desarrollar un Programa de acogimiento profesionalizado, tal y como había previsto la exconsejera del Departamento de Acción Social y Ciudadanía, Carme Capdevila, después de la aprobación de la LDOIA,² pasaba a un segundo término. Mientras tanto, el *Pacte per a la infància a Catalunya*, del Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Cataluña, que se firma ese mismo verano –julio del 2013–, recogía que el acogimiento en UCAE debe ser una medida a contemplar de forma prioritaria sin diferenciar los dos tipos de acogimiento (especializado o profesionalizado), sobre todo en los casos para los que se ha diseñado: niños/as y adolescentes en situación de desamparo con diversidad funcional u otras dificultades o necesidades educativas especiales y grupos de hermanos/as.

Después de la firma del *Pacte per a la infància*, en una nueva sesión del Parlamento catalán, la diputada socialista Neus Ventura, en diciembre del 2013, elevaba una pregunta al gobierno para saber dónde habían quedado las UCAE (“¿qué se ha hecho de ellas?”, preguntaba a la máxima responsable del Departamento). La consejera Munté respondía que se estaba trabajando en ello, con dificultades pero también con esfuerzos, y que dicha labor empezaba a dar los primeros resultados al pasar de 9 familias en esta modalidad de acogimiento en enero del 2013 a 14 en diciembre del mismo año. Unos meses más tarde, en abril del 2014, aparecían de nuevo las UCAE en otra sesión de la Comisión de Infancia del Parlamento. Tanto la adjunta para la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia del *Síndic de Greuges*, María Jesús Larios, como la entonces diputada de *Esquerra Republicana* en el Parlamento de Cataluña, Agnès Russiñol, actual Directora del ICAA, reclamaron la necesidad de desarrollar la figura del acogimiento profesionalizado y las características que deberían tener las UCAE para dar respuesta a situaciones y necesidades educativas y asistenciales que requerían una especialización técnica alternativa a los acogimientos residenciales.

2 Véase Montserrat, C.; Casas, F. i Navarro, D. (2010). *Els acolliments familiars en l'àmbit internacional: el debat de la professionalització*. Col·lecció Infància i Adolescència, 5. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.



La necesidad de promover las medidas de acogimiento familiar aparece –de acuerdo a este breve relato del debate político mantenido en el Parlamento catalán– en multitud de ocasiones; sin embargo, la promoción del acogimiento en UCAE no acaba de devenir un hecho, si bien se menciona junto al resto de programas de acogimiento familiar y la necesidad de promover el apoyo a las familias acogedoras en el *Pacte per a la Infància. Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència 2015-2018. Enfocament estratègic*, instrumento que debe servir para avanzar en materia de derechos y oportunidades y bienestar de la infancia y la adolescencia en Cataluña.

Finalmente, en el último *Informe sobre els drets de l'infant*, publicado por el Síndic de Greuges en el año 2017, se muestra cómo los acogimientos en UCAE se han incrementado respecto a otros años, pasando de los 12 niños y adolescentes acogidos a 45 entre los años 2012 y 2017. Los datos que se facilitan muestran que, en términos comparativos respecto al resto de medidas protectoras, no puede considerarse que su crecimiento sea relevante en el conjunto del sistema, aunque debe tomarse en consideración en la medida que se pueden empezar a valorar estas primeras experiencias.³ En cualquier caso, en este mismo informe se conmina a promover dicha medida a través de campañas divulgativas y de captación, remarcando de nuevo la necesidad de "*desplegar y regular los criterios básicos de la modalidad de acogimiento en UCAE para concretar sus requisitos y condiciones*" (Síndic de Greuges, 2017: 97). De hecho, el mismo informe aporta algunas propuestas. Nosotros queremos aportar las nuestras haciendo un doble ejercicio: por un lado, y a través de un proceso de deconstrucción de la nomenclatura a partir de la cual se tipifica esta figura, señalaremos los significantes que pueden ayudar a ampliar la concepción de esta medida de acogimiento. Por el otro, se plantearán alternativas que favorezcan su profesionalización y, por tanto, la emergencia de un campo laboral en el que pueda desarrollarse la educación social.

3. Deconstruyendo las UCAE

Tal y como hemos dicho en la introducción, las UCAE aparecen por primera vez en el ámbito legislativo catalán con la aprobación de la LDOIA en el año 2010. La referencia a esta

3 Según el informe del Síndic de Greuges, en septiembre del 2017 había un total de 7.160 niños/as y adolescentes tutelados por la DGAIA, de los cuales tan solo un 19,5% se encuentran en un acogimiento familiar en familia ajena. El 46'8% lo están en familia extensa. Así pues, el acogimiento en UCAE solo representa el 0,63% de los acogimientos familiares.



modalidad de acogimiento, sin embargo, se presenta de forma confusa a lo largo de su articulado. En dos ocasiones se habla de “acogimiento familiar en UCAE”, mientras que la referencia al término “familiar” se elude en las otras cinco ocasiones en las que aparece. En este caso, la referencia se formula en términos de “unidad convivencial”. Es importante señalarlo porque la falta de claridad por parte del legislador condiciona las posibilidades del despliegue de esta modalidad de acogimiento en un marco de políticas públicas que deberían ampliar las alternativas en el campo de la atención y protección de la infancia y la adolescencia. En el Artículo 131, incluido en la “Subsección segunda”, donde se desarrolla esta medida de protección, no se hace ninguna mención al término “familiar”. Dicho artículo solo estipula las personas que pueden llevar a cabo este tipo de acogimiento (*“personas previamente seleccionadas y cualificadas por razón de su titulación, formación y experiencia en el ámbito de la infancia y la adolescencia”*), así como las que pueden ser susceptibles de ser acogidas en esta modalidad (*“infancia y adolescencia con diversidad funcional, grupos de hermanos y otras en dificultades especiales o en necesidades educativas especiales”*). Más allá de estas dos especificaciones, la concreción de esta medida de protección queda fuera del redactado de esta Ley. Así pues, el carácter “familiar” de la medida no queda ineludiblemente estipulado en la misma. De hecho, el “acogimiento convivencial” aparece como una modalidad de acogimiento más, como lo puede ser el acogimiento familiar en familia extensa, el acogimiento familiar en familia ajena o el acogimiento residencial; si bien en el preámbulo se introduce como una alternativa dentro del propio acogimiento familiar:

“Por lo que se refiere a las medidas de protección, debe mencionarse especialmente la nueva regulación del acogimiento familiar, en el que, aparte del acogimiento constituido en forma simple y del acogimiento permanente, se introduce el acogimiento en unidades convivenciales de acción educativa” (LDOIA, 2010: 37).

En el Artículo 120, donde se recogen las tipologías de las medidas de la “Sección tercera”, el acogimiento en UCAE cuenta con una subsección propia, separada del acogimiento familiar y del acogimiento en centro. Finalmente, esta medida se incluye en las “Disposiciones finales” de la LDOIA, donde se enumeran las situaciones que deben recibir una prestación para atender los gastos de mantenimiento de niños y niñas acogidos en familia extensa o ajena. Estas disposiciones finales sitúan el acogimiento convivencial como una medida por la que se adjudica una compensación económica por los gastos de mantenimiento del menor acogido. La compensación económica no se contempla, pues, como una retribución por el servicio profesional prestado, tal y como podría deducirse a partir de la definición de esta modalidad

de acogimiento en el artículo 131, si bien lo fue en un principio. De hecho, las familias que participaron en la prueba piloto cobraron, por un lado, una retribución por el servicio profesional prestado y, por el otro, una prestación complementaria por niño acogido. Actualmente, las UCAE solo reciben una compensación económica por atender los gastos de mantenimiento, tal y como sucede en los acogimientos en familia ajena. Desde nuestro punto de vista, y en la medida que las personas que pueden hacerse cargo de este tipo de acogimiento deben acreditar una cualificación profesional específica en el campo de la infancia, entendemos que habría que recuperar la retribución por servicio prestado.

Todo ello da pie a una interpretación muy amplia de la Ley. Señalar la ambigüedad del legislador puede abrir –tal y como hemos apuntado antes– el campo de posibilidades de esta medida de protección. Casellas y Mayoral (2010) ya presentaron algunas conclusiones al respecto después que se desplegara la prueba piloto del Programa de acogimiento familiar especializado en Cataluña en el año 2009. A nivel jurídico pudieron constatar que existe un cuestionamiento a la hora de determinar si nos hallamos ante un negocio jurídico, un acto administrativo o un contrato de concesión de servicios. La discusión sigue abierta en el ámbito del derecho civil común español. En relación al ordenamiento civil catalán, Casellas y Mayoral (2010: 23) apuntaban que el régimen jurídico del acogimiento tenía las siguientes características:

- a) Se constituye por un acto de la Administración. No es un negocio jurídico.
- b) Se requiere la voluntariedad de la persona o familia acogedora. Esta voluntariedad se expresa mediante solicitud inicial, en la participación voluntaria en todo el proceso de estudio, valoración, selección y formación, y en la aceptación posterior de la acogida del niño o adolescente asignado.
- c) Se prevén prestaciones sociales de carácter económico para atender los gastos de manutención del niño o adolescente acogido. Estas prestaciones se configuran como un derecho subjetivo del cual es beneficiario el niño o el adolescente acogido, a pesar que se abonen a la persona o personas a quienes ha sido delegada la guarda.

Esta concepción del acogimiento pone de manifiesto hasta qué punto se configura como una actividad voluntaria. Teniendo en cuenta que la administración no dispone de suficientes centros y que el acogimiento familiar es una medida prioritaria, el Estado incurre en cierto incumplimiento de su función protectora si esta tiene que acabar dependiendo de la

solidaridad social bajo un modelo de beneficencia. Además, y tal y como señalan Casellas y Mayoral, *“este acogimiento voluntario o no retribuido profesionalmente no es capaz en el momento presente de dar respuesta a todos los niños y adolescentes que necesitan una familia de acogida”* (Ibíd.: 25).

En este trabajo defendemos las UCAE como un recurso capaz de dar respuesta a las necesidades que tiene actualmente el sistema de protección. A su vez, las UCAE aparecen como una oportunidad para extender el campo de profesionalización de la educación social. Una aproximación etimológica a las siglas que componen el acrónimo que, debe presuponerse, no son gratuitas ni casuales, así lo abala. Puesto que las UCAE aparecen en el ordenamiento jurídico catalán, nuestro ejercicio de deconstrucción parte de las definiciones que hallamos en este idioma.

Empezamos con el término “unidad”, cuyo origen etimológico proviene de la palabra latina *unitas*; ‘calidad de uno’. Según el *Gran Diccionari de la Llengua Catalana*,⁴ la “unidad” es la *“calidad de lo que es uno, que constituye un todo no divisible en partes”*. Asimismo, se considera “unidad” como la *“totalidad de cosas múltiples”*, así como *“cada uno de los elementos constitutivos de lo múltiple”* y la *“calidad de lo que es único”*. En relación al término “convivencial” –del sustantivo convivencia–, cuyo origen proviene del verbo latín *convivere*, constituido por el prefijo *con-* (con; junto a) y *vivere* (lo que está vivo; que existe), se designa el hecho de “vivir juntos”. La convivencia, pues, es la acción de convivir. En este caso, “convivencial” se refiere a la calidad de la convivencia de la unidad. La convivencia es mucho más que el coexistir; implica una interacción, un compartir y no es cuantificable, sino calificable. La convivencia es aquello que no viene determinado por el tiempo de convivencia, sino por las características y el valor de la misma. Teniendo en cuenta estas consideraciones, parece evidente que una “unidad convivencial” es algo más que una “unidad familiar”, tal y como se la ha pretendido reducir a la hora de desplegar la ley. En la medida que el término “unidad” se refiere a la *“calidad de lo que es único”*, las UCAE pueden configurarse de múltiples maneras. Pueden ser otra cosa (“cosas múltiples”) que proporcionen un lugar donde la “totalidad de cosas múltiples” puedan “convivir”. Más adelante se entenderá que este ejercicio de deconstrucción no es un simple juego de palabras.

4 Las traducciones de las diversas definiciones del *Gran Diccionari de la Llengua Catalana* que siguen son traducciones propias.

En la segunda mitad del acrónimo, siguen los términos “acción” y “educativa”. El término “acción”, del latín *actionem* (hacer, poner en movimiento, conducir), es –entre la multiplicidad de definiciones aceptadas– *“la influencia de una cosa en otra; el efecto producido por una cosa en otra”*. Asimismo, en su definición en clave filosófica, se entiende “acción” como la *“manifestación de una capacidad activa, contrapuesta a pasividad, o de una función o capacidad física del hombre, por oposición a idea o pensamiento”*. La acción implica, pues, movimiento, gesto; también una actitud, determinada, en este caso, por el adjetivo que la acompaña: “educativa”. En relación al verbo “educar”, debemos referirnos a su doble origen etimológico. Por un lado, proviene de la palabra latina *educare* (criar, alimentar, nutrir) y, por el otro, de la palabra *educere* (llevar a; sacar fuera; hacer salir). Mientras que en el primer caso tiene un sentido ligado a la subsistencia o conservación, y hay un sujeto –quién hace la acción– y un complemento indirecto –el destinatario de la acción– claros, la segunda raíz etimológica se apoya en un verbo causal que expresa una acción dirigida a otro. En este sentido, la función de las UCAE no debería residir tanto en el hecho de compensar carencias y suplir necesidades, sino de poner en movimiento la acción educativa. Desde este punto de vista, la “acción educativa” de la unidad convivencial vendría a marcar la diferencia respecto a las otras medidas de acogimiento familiar. De hecho, asume la voluntad pedagógica prevista en el acogimiento residencial (los CRAE en tanto centros residenciales de acción educativa) a los que se les exige un proyecto educativo de centro (PEC) y un equipo profesional para llevarlo a cabo. Llegados a este punto, ¿por qué se hace esta distinción –acogimiento familiar especializado en UCAE– si no se le otorga ninguna significación relevante al acrónimo? Desde nuestro punto de vista, este breve ejercicio de deconstrucción nos permite ampliar los escenarios de las unidades convivenciales más allá de un marco estrictamente familiar y asistencial. Y es precisamente esta potencialidad de articulación, entre lo legislativo y la deconstrucción terminológica, la que puede servirnos como punto de partida para ampliar el campo de posibilidades de esta medida protectora.

4. Reformulando las UCAE

Si retomamos las definiciones de los términos, se puede concluir que el acogimiento en UCAE podría situarse en el intersticio entre el acogimiento en centro y el acogimiento familiar. Las UCAE no son, por lo tanto, ni una cosa ni la otra. Y es aquí donde nosotros vemos una ventana de oportunidad, sobre todo si, tal y como establece la LDOIA, hay que

evitar el internamiento de niños y adolescentes en centros y priorizar entornos más familiares y desinstitucionalizados. Recordemos que el mismo Síndic de Greuges denuncia *"las carencias del sistema de protección para asignar el recurso idóneo, derivadas sobre todo de la poca representación del acogimiento familiar"* (Síndic de Greuges, 2017: 7). La falta de cultura acogedora en nuestro país contrasta con la tradición de otros países (Montserrat, Casas y Navarro, 2010), por eso es interesante formular propuestas que permitan desarrollar alternativas de protección ajustadas a la misma voluntad del legislador.

El eje que vertebra nuestra propuesta de reformulación parte del presupuesto que el acogimiento en UCAE no debe acotarse en una única e inamovible modalidad de acogimiento familiar, sino que debe concebirse en un sentido mucho más amplio. Ya hemos visto que la deconstrucción de los términos permite una maleabilidad interpretativa que puede traducirse en dispositivos variables de acogimiento. Nuestra demanda es que también pueda hacerlo el marco normativo. Potencialmente, las UCAE pueden adoptar múltiples formas, adaptándose a las necesidades específicas de los niños y adolescentes que deban atender. ¿Por qué motivo habría que prefigurar estructuras fijas, constreñidas por unos requerimientos administrativos que acaban limitando los derechos y oportunidades de la infancia y la adolescencia que la ley dice proteger?

Imaginar diferentes modalidades de unidades convivenciales quiere decir que esta medida de acogimiento puede singularizarse en función de diversos programas de apoyo a las familias y a niños y adolescentes en situación de riesgo o desamparo. La misma LDOIA establece diversos ejes de desarrollo que podrían apoyarse en las UCAE como un recurso más que, poco a poco, deberían tener más protagonismo. Las "Cases d'Infants" (Casas de niños), por ejemplo, diseñadas como unidades residenciales reducidas, podrían incluir perfectamente las unidades convivenciales. Asimismo, las UCAE pueden ser también un espacio desde el que llevar a cabo un trabajo socioeducativo con las familias de origen, en distintos grados y adaptado a las necesidades de cada caso. Las comunidades académica y profesional señalan el trabajo con las familias de origen como una de las grandes fallas del sistema (Planella y Jiménez, 2018: 570). Se trata de poder dar una respuesta temporal respetando, siempre que sea posible, el entorno natural de las familias mientras se fomenta, a su vez, la participación de las mismas y de los propios niños y adolescentes en la búsqueda de soluciones para hacer frente a las dificultades. Puede tratarse de un recurso que no exija la pernoctación o el



establecimiento de una convivencia diaria mientras se acoge la presencia intermitente de las familias de origen.

Las UCAE también podrían devenir un recurso que diera respuesta a los programas para la transición a la vida adulta y la autonomía personal. Finalizada la tutela administrativa a los dieciocho años, podría prorrogarse la estancia de un joven extutelado en una UCAE hasta los veintiuno –tal y como prevén las medidas asistenciales que recoge la LDOIA–, ofreciendo un acompañamiento especializado que incluyera, más allá de garantizar una vivienda temporal, un Plan de Trabajo Individualizado (PTI) con el objetivo de alcanzar una inserción social y laboral plena en una situación de autonomía y emancipación.

Teniendo en cuenta esta modalidad, las UCAE podrían dar respuesta también a la atención de niños y adolescentes de origen extranjero sin referentes familiares. Los recursos residenciales han quedado desbordados con la llegada masiva de estos niños y adolescentes que, además, no aceptan las medidas indiscriminadas de internamiento. De hecho, y en el momento que estamos escribiendo este texto, ya existen 12 familias catalanas que han acogido en los últimos meses a jóvenes inmigrantes. A su vez, se ha empezado a trabajar con familias de origen marroquí que años atrás hicieron este mismo proceso migratorio a fin de ayudar a estos chicos. Asimismo, se está llevando a cabo formación específica para futuros mentores sociales de estos jóvenes, si bien se trata de una figura voluntaria, no profesional (ACN, 2018).

Finalmente, también se podrían considerar las UCAE para jóvenes que tienen expediente penal. De hecho, entre las medidas que contempla la *Ley 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores*, se incluye la convivencia con otra persona, familia o grupo educativo:

“La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización” (Artículo 7 de la Ley 5/2000).

No cabe duda, pues, que las UCAE pueden ser una buena alternativa dentro del sistema de protección. Sabemos que la medida más importante desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo es el acogimiento en familia extensa; sin embargo, no recibe los apoyos suficientes (Montserrat, 2007). Los acogimientos en familia ajena, por su parte, se encuentran en una situación de estancamiento, mientras que los internamientos en centros residenciales se

prolongan excesivamente. En este caso, por ejemplo, mantener un niño o adolescente en una UCAE será siempre menos costoso que hacerlo en un centro. Finalmente, no siempre se fomenta la participación y colaboración de los niños y adolescentes y sus familias en la solución de las dificultades. Por este motivo, es importante desarrollar un modelo de atención a la infancia y la adolescencia que reduzca la institucionalización. Las UCAE pueden contribuir a ello, incrementando y optimizando los recursos para atender las situaciones de riesgo. Teniendo en cuenta que se las podría incluir en los programas de apoyo a las familias, tal y como hemos apuntado antes, permitiría también que se redujera el número de niños y adolescentes bajo tutela administrativa.

5. Conclusiones

A fin de ajustar algo más nuestra propuesta, apuntamos algunos elementos que habría que tener en cuenta a la hora de desarrollar las diferentes modalidades de UCAE que hemos trazado en el apartado anterior. Una de sus características distintivas es que deben concebirse como unidades reducidas. Casellas y Mayoral (2010) ya apuntaban que no se acogiera a más de cuatro niños y/o adolescentes. Sin duda, los núcleos reducidos favorecen la construcción de vínculos, la interrelación, el compromiso, etc. Llosada-Gistau, Montserrat y Casas (2017), en un estudio sobre la percepción del bienestar subjetivo de los adolescentes en situación de tutela administrativa, pudieron observar que los chicos y chicas que viven en centros residenciales de grandes dimensiones son los que muestran valores significativamente más bajos en su bienestar subjetivo. Los resultados de este estudio vendrían a apoyar la necesidad de configurar medidas de acogimiento en UCAE que no sobrepasen los cuatro niños y/o adolescentes acogidos –salvo en aquellos casos justificados, como grupos de hermanos/as numerosos, u otras circunstancias que lo requiriera–.

Otro componente a tener en cuenta tiene que ver con la configuración del espacio de convivencia. En las UCAE se prevé compartir un tiempo y unos espacios de manera periódica, en los que se lleva a cabo la acción educativa. La convivencia puede darse de forma parecida a la de un centro residencial, que es constante e ininterrumpida y se lleva a cabo mediante la participación de diversos profesionales en diferentes turnos de trabajo, pero también podrían ofrecerse otras modalidades que no incluyeran, por ejemplo, la pernocta. Dependiendo de las características de cada UCAE, la convivencia puede limitarse a algunos días entre semana o tan solo a las tardes. La convivencia, pues, puede regularse y adaptarse en función de las necesidades de los niños y adolescentes acogidos y la acción educativa que se proponga llevar a cabo.

En todos los casos habría que promover la continuidad de quienes configuran la unidad convivencial, tanto niños y adolescentes como profesionales. En el estudio llevado a cabo por Llosada-Gistau *et al.* (2017) citado anteriormente, se comprobó que los niños y adolescentes acogidos en centros muestran mayor satisfacción y bienestar subjetivo cuanto más tiempo llevan en el mismo recurso. Asimismo, los autores señalan que el bienestar subjetivo es significativamente inferior si los niños y adolescentes no han mantenido las mismas personas de referencia que el año anterior.

Otra característica que habría que resaltar es que las UCAE deberían ser capaces de ajustarse a las particularidades de los niños y adolescentes acogidos. Hay que pensar las UCAE como núcleos estables. A su vez, el hecho de que estén constituidas por profesionales, ofrece un contexto favorable a la adaptación. De hecho, son ellos los que deben ir moldeando cada unidad en función de las necesidades y aspiraciones de los niños y adolescentes que deben atender.

Todo ello pasa por encontrar fórmulas jurídicas de contratación o prestación del servicio a fin de favorecer la continuidad de los proyectos. Además de la figura profesional propuesta por Casellas y Mayoral (2010), una contratación de tipo TRADE (trabajador autónomo económicamente dependiente), se pueden contemplar otras fórmulas que fomenten el tejido asociativo y cooperativo, así como la dotación de recursos de apoyo con los que ofrecer un servicio integral, adecuando, por ejemplo, el papel de las instituciones colaboradoras de integración familiar (ICIF). El campo de posibilidades es muy amplio. Solo hace falta voluntad política e imaginación técnica y profesional para llevarlas a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACN (2018, 10 de diciembre). 12 famílies catalanes ja acullen menors estrangers no acompanyats. En *Social.cat*. Recuperado de <https://www.social.cat/noticia/9289/12-families-catalanes-ja-acullen-menors-estrangers-no-acompanyats> [3 de enero de 2019].
- Casellas, S. i Mayoral, J. (2010). *L'acolliment familiar professionalitzat d'infants i adolescents en unitats convivencials d'acció educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència. Col·lecció eines, 11.
- Direcció General d'Atenció a la Infància i Fundació Acció Social i Infància (2013). *Projecte "Cases d'Infants"*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Col·lecció eines, 14.

- Generalitat de Catalunya, (2013). *Pacte per a la infància a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Recuperado de: http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/07infanciaiadolescencia/pacte_infancia_catalunya/pacte_infancia_catalunya_juliol_2013.pdf [3 de enero de 2019].
- Generalitat de Catalunya, (2015). *Pacte per a la Infància. Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència 2015-2018. Enfocament estratègic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Taula Nacional de la Infància de Catalunya. Recuperado de: http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/07infanciaiadolescencia/politiques_i_plans_actuacio/pdiiaac/Pla_Atencio_Integral_Infancia_Adolescencia_Catalunya_2015-2018/DesplegamentPacteInfancia_PlaAtencioIntegralInfanciaAdolescencia2015-2018.pdf [3 de enero de 2019].
- Llosada-Gistau, J.; Montserrat, C. y Casas, F. (2017). ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge? En *Sociedad e infancias*, 1, págs. 261-282. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Montserrat, C. (2007). *Infants i adolescents aollits pels seus familiars: què en sabem, què en coneixem?* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania.
- Montserrat, C.; Casas, F. i Navarro, D. (2010). *Els aolliments familiars en l'àmbit internacional: el debat de la professionalització*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència. Col·lecció Infància i Adolescència, 5.
- Planella, J. y Jiménez, J. (2018). Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social: la praxis de la redención, entre el control y la emancipación. En *Opción*, Año 34, Núm. 86, págs. 547-576. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Síndic de Greuges, (2017). *Informe sobre els drets de l'infant*. Síndic de Greuges de Catalunya. Recuperado de: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4893/Informe%20sobre%20els%20drets%20infant_2017.pdf [3 de enero de 2019].
- Torrallba, Josep. M. i Bosch, Josep Ll. (2006). *Els infants en els centres residencials d'acció educativa: protegits o estigmatitzats?* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

Para contactar:

Carla Pruns: cpruns@gmail.com

Jordi Solé Blanch: jsolebla@uoc.edu



Actualidad

268



I CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CALLE

Zamora, 23, 24 y 25 de octubre de 2018

César Martín Domínguez, Lorenzo Salamanca García, María Illán Gutiérrez, Rosalía Esteban Verde, Iván Pérez González, Aurora de Luis Prieto, Laura Silva Melón, Fátima Sánchez Martín, Pablo García Fernández y Óscar Alonso Pozo

Resumen

Entre los días 23 y 25 de octubre de 2018 se celebró en Zamora el I Congreso Nacional de Educación de Calle. Foro de encuentro de profesionales y de experiencias, el Congreso repasa utilizando como eje vehicular la evolución temporal el pasado, el presente y los retos de futuro de una forma de educación que se vislumbra cada vez más necesaria y complementaria a otro tipo de intervenciones educativas. El presente artículo resume las aportaciones más relevantes del Congreso.

Palabras clave: Educación de calle. Educación Social. Jóvenes. Vulnerabilidad Social. Exclusión Social. Trabajo en Red. Educadores. Integración. Educación no formal.

El Excmo. Ayuntamiento de Zamora, Cruz Roja Española (Delegación Provincial de Zamora) y *La Mennais* (Centro Menesiano de Zamora) organizaron el ***I Congreso Nacional de Educación de Calle*** celebrado en Zamora los días 23, 24 y 25 de Octubre de 2018 con el objetivo fundamental de poner en valor el enorme potencial socioeducativo de la educación de calle como herramienta de trabajo con chicos-as en situación de riesgo, vulnerabilidad o desventaja social.

Además de ser foro de encuentro de profesionales del ámbito social y educativo (y de todas aquellas personas especialmente interesadas en esta materia tales como alumnos de educación social, trabajo social, integración social, voluntariado, etc.), el ***I Congreso Nacional de Educación de Calle*** ofreció una visión retrospectiva de la Educación de Calle en España, de sus inicios, su implantación y posicionamiento en el sistema educativo y social; su papel vertebrador en el panorama socioeducativo actual y una perspectiva de futuro como herramienta garante de los derechos y libertades de los niños, adolescentes y jóvenes a través de la responsabilidad individual y social compartida. Asimismo se hizo una decidida apuesta por la mejora de las intervenciones a partir del intercambio de buenas prácticas en educación de calle contando con experiencias en forma de comunicaciones, ya no sólo de España, sino también de otras partes del mundo.



Vaya por delante el sincero agradecimiento a todos los profesionales y jóvenes que hicieron posible este Congreso. Fueron doce meses de intenso trabajo, complicadas decisiones organizativas y trabas burocráticas que no hicieron mella en un equipo humano motivado por

un proyecto ambicioso marcado por un objetivo básico: reivindicar la "Educación de Calle" como potente estrategia precursora del cambio en la historia vital de cada joven.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE CALLE

PASADO, PRESENTE Y FUTURO

23, 24 Y 25 De Octubre 2018

Salón de actos del Campus Viriato de Zamora

ORGANIZAN

COLABORAN

Día 23	Día 24	Día 25
09:30- Recepción de autoridades y presentación del Congreso.	10:00- UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA EDUCACIÓN DE CALLE EN ESPAÑA: Enrique Martínez Reguera (Pedagogo, educador de jóvenes y escritor).	09:00- LA EDUCACIÓN DE CALLE EN EL MUNDO: Red Dynamo International .
10:00- Educación de calle & Formación universitaria. Cristóbal Ruiz Román (Profesor de Educación Social en la Universidad de Málaga). Sara Serrate (Profesora de Pedagogía en la Universidad de Salamanca).	12:00- Descanso.	10:00- LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS/AS: F. Javier Romeo Biedma (Consultor de Infancia en Espirales).
12:00- Descanso.	12:30- LA EDUCACIÓN DE CALLE COMO HERRAMIENTA SOCIOEDUCATIVA EN ESPAÑA: Representante de IRSE araba (Programa de educación de calle en Vitoria)	11:00- Descanso.
12:30- EDUCACIÓN FORMAL & EDUCACIÓN NO FORMAL: Asociación Navarra Nuevo Futuro y Ruben Jiménez Jiménez (Educador en Equipo de Orientación Educativa de Granada).	14:00- Comida.	11:30- EXPERIENCIAS: Mago Paco Gonzalez (Ubuntu: magia solidaria) Mobile School (Proyecto educativo internacional con niños-as de la calle). Iván Pérez González (En 4 Dimensiones) Alejandro Perez Carbajal (Muralista)
14:00- Comida.	16:00- Los valores de la infancia. Sor Lucía Caram Padilla (Impulsora del programa #Invulnerables, escritora).	12:30- CONCLUSIONES Baychimo Teatro .
16:00- BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN DE CALLE: Comunicaciones de diversas partes del territorio España.	17:30- Teatro con grupo MI CALLE ES TUYA de Zamora y práctica con la ESCUELA MÓVIL (en los espacios abiertos del Campus).	13:00- Clausura del Congreso.
19:00- Visita Guiada por la ciudad de Zamora.		

El presente artículo pretende recoger las aportaciones principales que se vertieron en el Congreso, una foto fija de lo que la Educación Social ha sido, es en la actualidad y el papel que esperamos desempeñe de ahora en adelante.

Pasado de la "Educación de Calle"

La Educación de Calle en España tiene sus raíces en Logroño en 1968 cuando Julián Rezola comenzó en el *Barrio Yague* de dicha ciudad, dando lugar a lo que después pasó a ser conocido como "Movimiento Pioneros".

Igualmente decisivo resultó en 1970 el papel de Toni Julià en Barcelona como responsable del "*Centro de Formación de Educadores Especializados (CFEEB)*", con el abordaje de la formación de lo que hoy conocemos como educadores de calle.

Ambos se habían formado en Francia y son considerados los precursores de la Educación de Calle en nuestro país. A ellos les siguieron otros muchos educadores que durante la Transición se preocuparon de que las incipientes mejoras democráticas y sociales que se estaban implantando llegaran también (y especialmente) a los sectores de población más vulnerables.

272



Para analizar el pasado más cercano de la "Educación de Calle" en España, el Congreso contó con la figura de *Enrique Martínez Reguera*.¹ Con un pensamiento crítico hacia el sistema político, económico y social imperante, lleva desarrollando desde hace más de cincuenta años una ingente labor educativa con la infancia marginada. Referente irrenunciable para los

1 Cofundador de la Escuela de Marginación de Madrid (1978). Pedagogo, educador de jóvenes y escritor. Presentó la ponencia "Una mirada retrospectiva a la educación de calle en España".

educadores que en el presente trabajan con chicos-as desde la metodología de la "Educación de Calle", se posiciona desde un paradigma eminentemente humanista donde el epicentro de la intervención es la persona. Denuncia lo que denomina la "cosificación" de los jóvenes en un sistema donde priman los procedimientos legales y las estadísticas sobre los afectos y la dignidad, donde se hace un uso del lenguaje que despersonaliza a los chicos y chicas al hablar de "usuarios", "menores", "menas"... Para Martínez Reguera lo urgente es la persona en toda su integridad y complejidad, en su inalienable dignidad como ser humano. Los procesos, expedientes y datos, los números y estadísticas que un ordenador pueda entender desproveen a las personas de todo atisbo de afecto y personalidad.

La intervención desde la Educación de Calle debe orientarse, por tanto, hacia el conocimiento (proceso mucho más complejo, enriquecedor y justo que la mera observación) de la persona joven desde la cercanía, desde la empatía, desde el respeto, desde la preservación de su dignidad.

Por su parte, los educadores² del programa de *Irse-Arava* con una trayectoria de veinticinco años de trabajo en la ciudad de Vitoria, presentaron los resultados de un reciente estudio efectuado en colaboración con el Ayuntamiento de Vitoria y la UPV/EHU. Consideran la "Educación de Calle" como una potente herramienta socioeducativa, transformadora del entorno y a los educadores como "vendedores de oportunidades" que deben apoyar a los/as chicos/as en sus procesos de cambio, en la mejora de sus propias vidas y de su entorno inmediato, mejorando las expectativas y disminuyendo la desigualdad en la que viven.

Presente de la "Educación de Calle"

Habiendo tomado conciencia del camino recorrido hasta hora el Congreso dedicó la siguiente jornada al presente de la "Educación de Calle".

Representantes³ de la *Red Internacional de Educación de Calle "Dynamo International"* acercaron el trabajo de "Educación de Calle" que se lleva a cabo en diversas partes del mundo pudiendo comprobar de nuevo el poder transformador que esta estrategia de intervención tiene sobre los jóvenes, independientemente de los contextos donde se desarrolla.

2 Lorenzo Martínez Paz y Iñaki Luzuriaga Goñi presentaron la ponencia "La educación de calle como herramienta socioeducativa en España"

3 Oihana Itoiz Yeregui e Idoia Martínez de Lahidalga Ibarrola presentaron la ponencia "La educación de calle en el mundo".

Para poner en valor el trabajo de "Educación de Calle" hoy en día se pusieron en común, mediante el formato de Comunicaciones, diversas experiencias de buenas prácticas en Barcelona, Santa Cruz de Tenerife, Madrid, Málaga, Logroño y Zamora.

En Barcelona, Sergi Reina Jimenez,⁴ a pesar de las dificultades iniciales con las que se encontraron en el desarrollo del Programa de Calle en *Lliça de Vall* en 2018 al no contar con referencias similares en la zona, han conseguido en poco tiempo implantar con éxito un programa basado en la integración en la comunidad de los jóvenes a través de su participación activa en la vida social de la localidad.

Desde Santa Cruz de Tenerife, Alberto Domínguez López,⁵ presentó un programa de Calle dirigido a personas sin hogar de la localidad, personas invisibles para el resto de ciudadanos y con múltiples problemáticas personales, diferentes nacionalidades, consumo de sustancias, etc.

Desde la intervención en calle la meta es que estas personas descubran y/o recuperen su objetivo de vida a través de pequeños procesos de cambio, apoyo emocional y acompañamiento activo en sus demandas.



4 Presentó la comunicación “El nacer de un programa de educación de calle”.

5 Su comunicación llevaba por título “Acercando la educación de calle en Canarias”.

En Madrid, la *Asociación SUYAE*,⁶ en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid trabajan desde hace 15 años con bandas juveniles desarrollando un marco teórico-práctico que sustente la intervención con estos chicos y chicas, prevenga la violencia y facilite su inserción social.

Desde Málaga se presentaron dos proyectos. De una parte el proyecto desarrollado por *INCIDE*,⁷ en la barriada Cruz Verde Lagunillas, la cual presenta una serie de características de marginación, desempleo y analfabetismo con el objetivo de fomentar el Desarrollo comunitario y social de sus jóvenes a través de la reflexión sobre su propia vida y del conocimiento de la realidad para instaurar procesos de cambio y transformación personal y comunitaria (del entorno). De otra parte, el proyecto desarrollado por la Universidad de Málaga,⁸ centrado en los procesos de evaluación en el trabajo de "Educación de Calle". Desde la universidad, junto con los educadores de Cáritas Diocesana, reivindican el necesario carácter científico de la Educación Social y, por ende, de la necesidad de evaluar, a través de herramientas adecuadas, factores como la afectividad, la participación social, la felicidad, las relaciones entre la familia, amigos y educadores con los chicos y chicas implicados, etc. La evaluación se erige así como esencial punto de apoyo para mejorar las intervenciones educativas en medio abierto.

La *Asociación Enzigzag*,⁹ de Logroño, expuso las claves para desarrollar un programa de "Educación de Calle": la observación, la relación y el encuentro, trabajar sobre potencialidades y desde una dimensión grupal y comunitaria. Destacaron la importancia de acercarse al mundo de los jóvenes en desventaja desde sus valores y como una realidad en constante evolución. Asimismo presentaron diversas herramientas metodológicas para el acompañamiento personal de jóvenes.

6 Los educadores Miguel Antepara Zabala y Sonia Belén Barrio Rodríguez de SUYAE presentaron la comunicación "Intervención en calle con agrupaciones juveniles".

7 Vienen trabajando desde 1.999 en pro del desarrollo de la ciudadanía en el seno de una sociedad basada en la tolerancia, la democracia y la solidaridad. Lorena Molina Cuesta, Pedro Borja Moreno Liranzo y Manuel Jesús Moreno Taboada presentaron la comunicación "Educación juvenil en la calle: Una experiencia dirigida al desarrollo comunitario y la promoción social de jóvenes de Cruz Verde- Lagunillas".

8 Jesús Juárez Pérez Cea, José Manuel de Oña Cots y José Manuel Vega Díaz presentaron la comunicación "La evaluación en ámbitos de educación de calle: Un instrumento de mejora".

9 Es una organización especializada en servicios socioeducativos que viene trabajando desde hace más de 25 años. Davinia Negro Andrés, Irene Martín Vicente y Sara Díaz Ortega presentaron la comunicación "La paradoja de la educación de calle".

En Zamora,¹⁰ donde se viene trabajando la educación de calle desde hace más de diez años de manera coordinada entre el Ayuntamiento de Zamora, el Centro Menesiano Zamora Joven y Cruz Roja Española, Delegación Provincial en Zamora, se destacó el trabajo en red como estrategia irrenunciable para que la “Educación de Calle” sea referente socioeducativo en el trabajo con adolescentes y jóvenes de la ciudad.

Como complemento a las Comunicaciones, la mesa de Experiencias ahondó en determinadas estrategias educativas como herramientas poderosas para la "Educación de Calle":

- El Mago Paco González,¹¹ compartió sus vivencias en los países en vías de desarrollo que ha visitado acercando su proyecto de "Magia Solidaria" destacando el poder transformador de la ilusión en su más amplio sentido etimológico.
- Iván Pérez González,¹² destacó el enorme potencial de las nuevas tecnologías como herramienta de acercamiento socioeducativo a la infancia más vulnerable.
- Joke Verreth,¹³ por su parte, nos presentó desde Bélgica el proyecto de la *Mobile School*, herramienta pedagógica para acercar a los-as niños-as más vulnerables al conocimiento de sus derechos y al crecimiento en valores.

Futuro de la educación de calle

Con una decidida apuesta por la integración de todas las dimensiones educativas que puedan ejercer influencia sobre los jóvenes y por la calidad de las intervenciones, el Congreso se centró en dos retos de futuro que presenta la "Educación de Calle".

Por un lado, la conexión del trabajo educativo que se realiza en la calle con la formación universitaria de los educadores sociales. Los profesores universitarios Cristóbal Ruíz-Román,¹⁴ y Sara Serrate González,¹⁵ denunciaron el escaso abordaje de esta metodología de

10 Educadores representantes de las tres entidades que trabajan en Zamora, presentaron la comunicación “La educación de calle en Zamora: Una experiencia de trabajo en red”.

11 Es uno de los magos más reconocidos del panorama español. que ha llevado su magia a los lugares más empobrecidos, colaborando con diversas ONGs. Presentó una experiencia que llevaba por título: “Ubuntu: Magia solidaria”.

12 Educador social y campeón del mundo del videojuego Battlefield 4, presentó la experiencia “En 4 dimensiones. Nuevas realidades de la educación”.

13 Como educadora representante de la ONG Mobileschool de Bélgica presentó la experiencia “Mobile School y los derechos de la infancia”.

14 Profesor en Departamento Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Compartió la presentación de la ponencia “Educación de Calle & Formación Universitaria”.

trabajo en los estudios de Educación Social ofreciendo, al tiempo, algunas alternativas que este Grado universitario podría ofrecer a la intervención educativa de calle.

Por otro lado, se viene percibiendo una creciente necesidad de conectar la educación formal (escuela) y no formal (en medio abierto o calle). Poniendo en valor lo anterior, Rubén Jiménez Jiménez,¹⁶ subrayó la importancia del trabajo de prevención enfocado a evitar el fracaso escolar desde el propio centro educativo. Se puso en valor la importancia de la figura del Educador Social en los centros educativos y otros ámbitos institucionales como profesional idóneo para desarrollar procesos preventivos y de educación no formal, reivindicando el derecho de la sociedad a beneficiarse de las múltiples aportaciones que puede ofrecer la Educación Social.

Completando la visión anterior, desde la Asociación Navarra Nuevo Futuro,¹⁷ presentaron proyecto “APERIO, entre la escuela y la calle”, realizado en dos centros escolares durante un curso escolar, ofreciéndose a los alumnos en sus horas lectivas actividades dentro y fuera del aula relacionadas con dos importantes temáticas de la infancia: los derechos de la infancia y el cuidado del medio ambiente, con resultados muy prometedores.

Junto a estas ponencias y comunicaciones, más directamente referidas al trabajo socioeducativo en medio abierto desde la metodología de la "Educación de Calle", se abordaron también dos ejes de contenido transversal:

- Sor Lucía Caram,¹⁸ presentó el programa *#Invulnerables, de lucha contra la pobreza infantil* y desarrollado en Manresa. Basó su intervención en los valores de la infancia reivindicando ante una sociedad eminentemente individualista un desarrollo de la persona en el seno de la familia como eje vertebrador de su personalidad y de la sociedad misma. En este sentido las intervenciones deben ir en la dirección de unir y no desunir al núcleo familiar, trabajar con todos los miembros de la unidad familiar y con la familia como un todo. Aboga por una revisión de la Ley para proteger a la infancia desde su matriz más

15 Profesora en Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca. Compartió la presentación de la ponencia “Educación de Calle & Formación Universitaria”.

16 Trabaja como educador social en el Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe (Granada). Compartió la presentación de la ponencia “Educación Formal & Educación no Formal”.

17 Stella Hermoso Martínez, representante de dicha entidad, compartió la presentación de la ponencia “Educación Formal & Educación no Formal”.

18 Religiosa contemplativa en el Convento de Santa Clara de Manresa, escritora e impulsora de la Fundación Rosa Oriol, que atiende a familias desfavorecidas.

integradora, desde las familias, empoderando a las mismas. La intervención de Sor Lucía hizo real la frase de *Rainer María Rilke* en la que se aseguraba que “*la verdadera patria de una persona es su infancia*”. Y la fragilidad de la infancia obliga a su protección, a su cuidado, procurando hacer invulnerables a los niños y jóvenes a los conflictos generados por los adultos dado que las heridas afectivas que se producen en la infancia no son fáciles de borrar y hacen que los niños y niñas no se desarrollen en plenitud. La intervención de Sor Lucía puso el acento en el inconformismo y la visión holística de los problemas buscando siempre el beneficio del menor y sus familias.

- Por su parte, F. Javier Romeo Biedma,¹⁹ como consultor de infancia, se centró en los Derechos de la Infancia como marco de referencia irrenunciable y permanente de nuestro trabajo y que con frecuencia son poco tenidos en cuenta al plantearse respuestas a los problemas de la Infancia.

Paralelamente a las ponencias y comunicaciones, el Congreso salió a la calle, su medio natural, fomentando la participación de jóvenes en actividades que pretendían difundir el trabajo educativo con chicos y chicas en desventaja:

- En un entorno urbano de calle se desplegó el *carro de la Mobile School*. Los niños y niñas de los Programas de Apoyo a la Infancia de Cáritas, Cruz Roja, Fundación Secretariado Gitano y sus educadores pudieron disfrutar de la versatilidad de esta herramienta educativa que utiliza como hilo conductor el juego cooperativo y la experiencia emocional de la diversión como enganche y estrategia de aprendizaje.
- En un entorno cultural privilegiado de Zamora como es el "Teatro Principal", el Grupo de Teatro "*Mi Calle es Tuya*",²⁰ integrado por chicos-as de los diferentes programas de "Educación de Calle" de la ciudad, representó la obra "Déjame en paz". La obra sumerge al espectador en el conflicto vital de cinco adolescentes con sus problemáticas, en la búsqueda de soluciones, en la disyuntiva de las elecciones personales... y nos recuerda que la vida para cualquier persona es un constante espacio de aprendizaje donde conviven

¹⁹ Psicólogo psicoterapeuta y Consultor de Infancia en Espirales Consultoría de Infancia. Presentó la ponencia "Los derechos de los-as niños-as".

²⁰ Este grupo de teatro recibió un Premio Especial del Jurado, en la categoría No Escolar, dentro de los Premios Buero de Teatro Joven de Castilla y León en 2018.

los errores y los aciertos, los éxitos y los fracasos y que tanto unos como otros hacen crecer a cada individuo.



- Otra actividad paralela al Congreso fue la realización de un inmenso Mural,²¹ en una fachada de un edificio de uno de los barrios donde se trabaja desde la educación de calle en Zamora. El mural es una alegoría de la educación como un Barco cargado de sueños en el que cada persona está llamada a realizarse.

21 Fue realizado por los muralistas David Sánchez Cobos y Alejandro Pérez Carbajal, autores de algunos otros murales en la ciudad de Zamora.

A modo de epílogo. Conclusiones.

El Congreso finalizó con la presentación de sus *Conclusiones* a cargo del grupo *Baychimo Teatro*.²² De forma dinámica y participativa, elementos esenciales de la metodología de la Educación de Calle, se vertieron las principales ideas que se esgrimieron a lo largo del Congreso:

- Garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Que se sientan protegidos con nosotros, en nuestras instituciones. Preservar su dignidad.
- Establecer lazos de confianza con los niños, jóvenes y sus familias. El establecimiento del vínculo como estilo educativo.
- Utilizar un enfoque positivo y revolucionario: creer en los jóvenes. Acompañarles en el descubrimiento de sí mismos. Convertirlos en protagonistas de sus vidas.
- Transformar los espacios físicos de las ciudades generando escenarios precursores de vida y futuro. Incluir en nuestro trabajo también la “Calle” de las redes sociales. Ser referentes también en las Redes.
- Los educadores transmiten de forma vivencial, son modelo y referente para los niños y jóvenes. Educan con lo que son. La principal herramienta es la propia persona que todo educador es.
- Trabajar en Red como valor clave, como fortaleza. Colaboración público-privada. Cuesta más y es más lento pero juntos se llega más lejos.

ANEXOS e información complementaria:

- Los vídeos del I Congreso Nacional de Educación de Calle Zamora están accesibles en Youtube:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL132-F5NnESZSdbOIKAlv54aaQtstZwMV>

22 Compañía de teatro de Zamora, participante en multitud de Festivales para diversos públicos, siendo muy valorados los proyectos que tratan de desarrollar la creatividad e ingenio de los niños-as.

- **Noticias de prensa sobre el I Congreso Nacional de Educación de Calle Zamora:**

- *Congreso nacional educación de calle pone en valor experiencias en Zamora:*

<https://www.google.es/amp/s/www.lavanguardia.com/vida/20181013/452319335402/congreso-nacional-educacion-de-calle-pone-en-valor-experiencias-en-zamora.html%3ffacet=amp>

- *El I Congreso Nacional de educación de calle reúne a más de 300 profesionales:*

<https://www.rtvcyt.es/Noticia/50AC817C-9751-8D1C-CEFADB22E0B21FA3/23102018/congreso/nacional/educacion/calle/reune/mas/300/profesionales/zamora>

- *Zamora, referente de la educación de calle:*

https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-zamora-referente-educacion-calle-201811261058_noticia.html#ns_campaign=rrss-inducido&ns_mchannel=abc-es&ns_source=wh&ns_linkname=noticia.foto&ns_fee=0

- *Congreso Nacional de educación de calle reclama un urbanismo sin barrios marginales:*

https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/congreso-educacion-calle-reclama-urbanismo-sin-barrios-marginales-20181023_280635

- *Compromiso con los jóvenes y la infancia:*

https://cadenaser.com/emisora/2018/10/24/radio_zamora/1540416474_757593.html

- *Nuevas vistas para San José Obrero:*

<https://www.laopiniondezamora.es/zamora/2018/11/03/nuevas-vistas-san-jose-obrero/1121600.html>

- *Clausurado con éxito el Congreso Nacional de educación de calle:*

<https://www.google.es/amp/s/amp.laopiniondezamora.es/zamora/2018/10/26/clausurado-gran-exito-participacion-ponentes/1119656.html>

Un espacio natural abandonado se recuperará gracias a la colaboración de la Educación Social

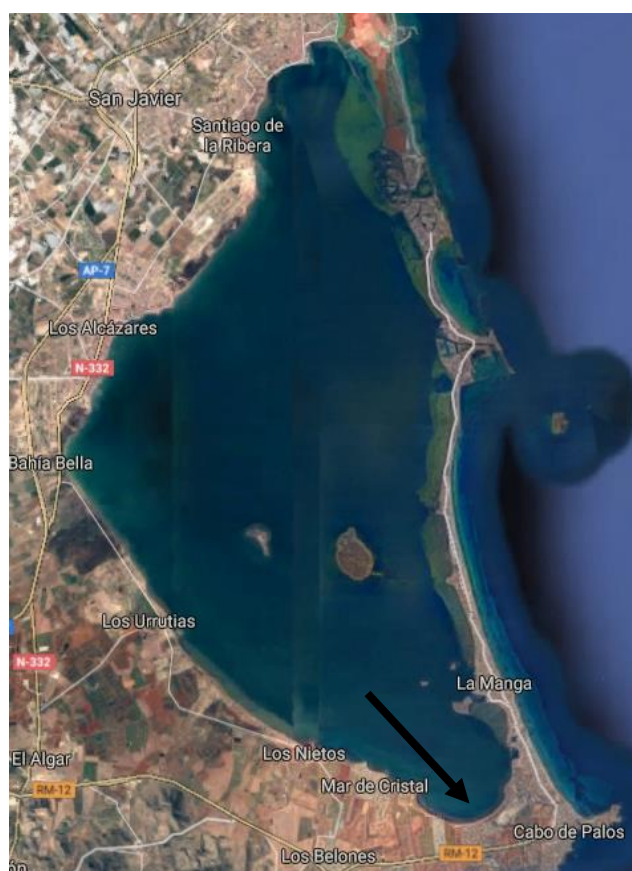
Caridad García Saura. *Educadora Social. Club de Deportes La Manga*

282

Os hablo de ese paraíso que se encuentra en el sureste de la península “El Mar Menor”, la laguna salada más grande de Europa y concretamente de las salinas que se encuentran en el sur de esta.

La educación social tiene mucho trabajo por hacer con el medioambiente, en este caso, de la mano de esta, se diseñó, promovió y potencio un proyecto que une el medioambiente con la inserción laboral y la educación social.

Las Salinas de Marchamalo se sitúan en la ribera sur del Mar Menor, es un Espacio Natural Protegido, LIC (lugar de importancia comunitaria, ZEPA (Zona Especial de Protección para las aves), ZEPIM (Zona especialmente Protegida de Interés para el Mediterráneo).





Abandonadas en la década de los 80 (aún recuerdo las montañas de sal cuando iba al colegio, que está a escasos 500m), Marchamalo fue desatendida a conciencia por los dueños de las mismas, apenas desde esos años realizan trabajos para su manutención. Aunque no hemos podido comunicar con ninguno de los propietarios ya que nos argumentan que no tienen tiempo para concedernos una entrevista, siempre han defendido abiertamente que el fin que querían para este espacio natural era la de construir más viviendas en una hiperpoblada zona turística, con el fin último de conseguir el mayor rendimiento posible a los terrenos.



Debido a la desidia de este humedal es lamentable, aunque debería de haber estado más vigilado por la Administración, máxime cuando estas salinas recibieron fondos europeos para desarrollar el proyecto LIFE del fartet,¹ parte de los cuales fueron entregados a los propietarios para que mantuvieran la actividad salinera, por lo que no entendemos en que gastaron ese dinero y porque nadie les ha obligado a justificarlo o devolverlo. Gracias a ANSE, una organización de protección del Medio ambiente y algunos vecinos implicados, se vigila el estado de las salinas para que estas no se sequen, aunque existe más de un estanque seco.

1 El ***Aphanius iberus*** (fartet en castellano) es una especie de pez ciprinodontiforme de la familia Cyprinodontidae. Es una de las especies de vertebrados ibéricos en mayor peligro de extinción. Su carácter endémico y la drástica regresión que ha sufrido en las dos últimas décadas ha conducido a la catalogación de la especie en todas las listas de especies amenazadas, nacionales e internacionales. El estado de conservación de la especie en el sureste de la Península Ibérica se ha visto deteriorado notablemente). *Tomado de Wikipedia*

Las salinas son una zona estratégica para la migración e invernada de muchas especies acuáticas y marinas protegidas por la legislación española y europea, y algunas amenazadas de extinción, entre estas se encuentran: el tarro blanco, la avoceta, la cigüeñuela, chorlito de patinegro, charrancito, charrán común, pagaza piconegra y alcaraván. La mayoría de estas ya solo van a las Salinas de San Pedro que están en la Ribera norte y que han tenido más suerte en la protección y atención por la Administración.

Tanto las Salinas de Marchamalo como las de San Pedro, eran las únicas en la Región de Murcia que presentaban una lámina de agua permanente acogiendo así a una gran cantidad de aves acuáticas. El resto de las salinas del litoral se encuentran abandonadas, están siendo urbanizadas o lo serán en breve.

El abandono de la actividad salinera está conduciendo a la desecación de los estanques y a una acumulación progresiva de sales y sedimentos, ya que estos no se retiran, acabando así con buena parte de las formas de vida que antes se encontraban en muchas de las charcas.

Desde el Club de Deportes La Manga, entidad gestora del Complejo Deportivo Playa Paraíso situado a escasos metros de las Salinas de Marchamalo nos propusimos presentar un proyecto para la recuperación de estas Salinas y dar más vida a esta zona. Ya que además de ser un club deportivo, pensamos que el medioambiente es cosa de todos y que no está reñido con la práctica del deporte.



En la zona, muy cerca de las Salinas tenemos un colegio de educación primaria y otro de secundaria, en este último nos encontramos con unas estadísticas demoledoras ya que el 38,1% de los estudiantes de E.S.O y Bachillerato no promocionan. La mayoría de ellos empiezan a trabajar a temprana edad en la hostelería que hay en la zona en la temporada de verano, pero ¿Qué pasa después de esos 3 meses?

La mayoría va a la calle porque muchos comercios cierran en la temporada baja y debido a su precariedad formativa no consiguen encontrar otro empleo hasta el siguiente verano, lo que constituye un gran problema.

Desde el CD La Manga, vimos la necesidad de plantear este proyecto, uniendo así recuperación medioambiental y cualificación laboral y educativa.

Empezamos con la implantación del Área de naturaleza, aunque no recibimos ayuda de ninguna administración, decidimos iniciar la puesta en marcha de la misma aunque fuera con materiales escasos.



CUERNECILLO DE MAR.
Lotus creticus subsp.
creticus [Fabaceae]



Planta perenne, con **tallos** de hasta 1,5 m, decumbentes (postrados), ramificados, cubiertos de una fina y densa pilosidad que les da aspecto grisáceo-plateado. **Hojas** con cinco foliolos, algo más largos que anchos, obovados, de extremo agudo. 2-7 **flores** amarillas de aproximadamente 1,5 cm, papilionadas (que recuerdan a una mariposa), de estandarte (la pieza floral mayor) con trazas rojizas, en inflorescencia pedunculada. **Fruto** tipo legumbre, alargada -de hasta 4 cm- y cilíndrica, con las valvas retorcidas en espiral cuando abiertas, de color marrón oscuro.

Habitat y distribución

Se encuentra en arenales y dunas costeras mediterráneas. En la Región de Murcia se encuentra ampliamente extendida en la ecología citada, siendo en ocasiones muy común.

Observaciones

Las plantas de dunas y arenales están perfectamente adaptadas a colonizar un sustrato móvil y en el que percola -se filtra- rápidamente el agua. El cuernecillo de mar presenta una enmarañada red de raíces y cubre buena parte del suelo con sus tallos: estabiliza las arenas favoreciendo su supervivencia y el desarrollo de otras plantas en un ambiente entonces menos inestable.

De esta manera, se crearon unas fichas con la fauna y la flora de las Salinas (imagen anterior), y tanto en la escuela de verano que tenemos en el centro como para las excursiones de colegios que se reciben durante el invierno, ofertamos esta opción. Durante la misma se hacía un paseo por las salinas y se explicaba como sacaban la sal de los estanques, les enseñábamos las fichas y buscábamos ese animal o planta. Entonces pensamos en el potencial que tenían las Salinas para poder llevar a cabo un buen proyecto de educación ambiental y así planteamos el proyecto inicial en 2012, el cual presentamos a una subvención de La Caixa.

No conseguimos la subvención solicitada, aunque si el apoyo del Director de Medioambiente de la Región de Murcia, por lo que seguimos trabajando para conseguir nuestro objetivo: Devolver la actividad a las Salinas, creando puestos de trabajo para todo el año y además poner nuestro grano de arena para evitar la temporalidad de la zona.

Después de 7 años y de haber ido modificando nuestro proyecto para adecuarlo en alguna ocasión a los cambios que nos han solicitado los agentes sociales, creemos que es un proyecto

viable, porque además de ser auto sostenible puede generar un beneficio a la comunidad y al medioambiente que lo pide a gritos.

Estamos pendientes de reunirnos con los dueños de las Salinas, y con Fomento de la Región de Murcia, ya que existen unos fondos europeos EDUSI (Estrategia de Desarrollo Urbano Sostenible e Integrado), en el que se marcan algunos objetivos temáticos en los que podemos encuadrar este proyecto:

OT6. Medioambiente. Recuperando un espacio natural donde vuelvan a venir las aves que antes anidaban y migraban a esta zona.

OT9. Inclusión social, dentro de este hemos sugerido varias ideas dentro de las estrategias planteadas, entre las que se encuentran la recuperación de las salinas, la restauración del edificio de Salinera Española SA obra del arquitecto modernista Lorenzo Ros² Así como del molino. Diversificar la oferta de comercio y poder crear nuevos nichos de clientes para el resto de la población y la creación de trabajo para todo el año.

Hemos marcado como **objetivo general** la inserción laboral de personas con dificultad para formar parte del mercado laboral, recuperando un espacio natural de una manera sostenible.

Entre los **objetivos específicos** queremos obtener la homologación de acciones formativas de Certificados de Profesionalidad, de la familia Seguridad – Medioambiente, para dar una cualificación a los usuarios del proyecto que les cualifique en un sector diferente al de la hostelería y los servicios, entre las que nos gustaría implantar esta: Gestión ambiental, Educador ambiental, Guía de itinerarios en bicicleta....

Desde un primer momento planteamos crear la sede del proyecto dentro del mismo Complejo Deportivo, pero una vez limpiadas y recuperadas las zonas propias de las Salinas, pretendemos crear el Centro de Interpretación y Museo de la Sal. Desde donde se podrán hacer visitas guiadas a las salinas y la realización de actividades relacionadas con la Sal y el Medioambiente. En los terrenos existe un edificio de SALINERA CATALANA, S.A, que debería ser rehabilitado para poder emplazar, también a cargo de los fondos EDUSI.

La sostenibilidad y viabilidad del proyecto se podrá llevar a cabo con el derecho de explotación, así como las subvenciones de los organismos públicos, creando una fundación para que los beneficios de la sal se inviertan en la formación de nuevas personas y el mantenimiento del ecosistema del humedal.

2 Arquitecto español nacido en Cartagena. Inició sus estudios en la Escuela de Arquitectura de Barcelona en 1907, siéndole expedido el título en 1914, presentando como proyecto un Palacio para la embajada italiana. En 1916 fue nombrado arquitecto municipal de Cartagena, cargo que desempeñó durante décadas. En esta ciudad construyó las Escuelas de la Sociedad Española de Construcción Naval (1926), antiguo Museo Naval Casa Serrat y la Casa Portela (1931). Obras destacadas del autor son también, la Casa Geli (Figueres, 1915), el Teatro-Cine El Jardí (Figueres, 1916) y el Cine Monumental (Melilla, 1932). *Tomado de Wikipedia.*



Haciendo visitas guiadas concertadas, creación y venta de merchandising, se podrían conseguir ingresos extras a los de la extracción de la sal, además de los logos y de su aplicación, ya que el siguiente reto sería colocar cabañas de madera para alquilar a grupos y convertir el espacio en un poblado rural en el que no existirá la estacionalidad que impera en estos momentos.



Según el mapa del satélite Google Maps que mostramos anteriormente, donde se diferencian varias zonas, nos gustaría ir aumentando el servicio de la zona y por lo tanto su continuidad en el tiempo, respetando el medioambiente, de esta manera, hemos pensado en dar servicios de bienestar a la zona y de alojamiento rural, promoviendo así el auto sostenimiento del proyecto.

En Europa ya existe un balneario de estas características, aunque nosotros tendríamos una ventaja debido a nuestro clima mediterráneo cálido seco, con temperaturas suaves en invierno y altas en verano, se trata de Lepa Vida.

Este Parque Natural de Sečovelje Salina, con una superficie de aproximadamente 750 ha, está situado en la parte más al sudoeste de Eslovenia, justo a lo largo de la frontera con la República de



lepa vida



Croacia, en la parte sur del municipio de Piran.

En el que además de seguir extrayendo sal, le han dado una nueva vida a las salinas ofreciendo tratamientos en los que la sal y el lodo son los protagonistas, y todo ello con el respaldo del gobierno Esloveno.



288

Las casas de madera están pensadas para los usuarios del balneario, así como para hacer turismo rural, o para albergar grupos de estudiantes que busquen el contacto directo con la naturaleza o personas que quieran evadirse a un sitio de paz.

Estas casas estarán equipadas con lo esencial, pero no dispondrán de ningún avance tecnológico, aunque si dispondrán de agua potable y electricidad que se generara a través de placas solares que serán colocadas en los techos de cada una de ellas.

Para poder desplazarse por el complejo se espera contar con vehículos eléctricos evitando así los gases contaminantes y los ruidos que pueden espantar a las aves que esperamos que vuelvan a poblar este paraje natural.

Este es nuestro proyecto y esperamos que pronto deje de ser una utopía y se haga realidad.

Como dijo Gabriel García Márquez *“Yo creo que todavía no es demasiado tarde para construir una utopía que nos permita compartir la tierra.”*

Y la Educación Social tiene mucho que hacer al respecto.

- **Fuentes de las referencias e imágenes:** Anse, Diario de La Manga: José Luis Domínguez. Google Maps, Wikipedia, Lepa vida, Región de Murcia digital.

Primera encuesta europea longitudinal sobre el bienestar infantil y juvenil

Mireia Sala Torrent, *Observatori Català de la Joventut*

289

El Observatorio Catalán de la Juventud de la Agencia Catalana de la Juventud (Generalitat de Catalunya) participa en un proyecto europeo para diseñar e impulsar EuroCohort, la primera encuesta panel europea sobre bienestar infantil y juvenil. El proyecto, bajo el nombre EuroCohort Development Project (ECDP), está financiado por el programa H2020 de la Unión Europea, cuenta con la participación de 16 instituciones de 12 estados miembros y está liderado por la Manchester Metropolitan University.

Existe un amplio consenso académico que sostiene que las experiencias vividas durante la infancia y la juventud a menudo tienen efectos que duran a lo largo de la vida de las personas, afectando aspectos como la calidad de vida, la productividad, la utilización de los servicios sociales o la transmisión intergeneracional de la pobreza. Por este motivo, mejorar las intervenciones en estas etapas de la vida es un objetivo prioritario de las administraciones públicas.

En su diseño actual, EuroCohort será una encuesta panel (longitudinal), es decir, se entrevistará a las mismas personas en cada edición de la encuesta. Está previsto que EuroCohort se centre en recién nacidos (*birth cohort*), a cuyos progenitores se entrevistará cada cuatro años hasta que el niño/a cumpla 8 años, momento en el que éste también será entrevistado, hasta la edad de 25 años. Y simultáneamente, con el objetivo de conseguir resultados con más rapidez, EuroCohort también empezará entrevistando a niños/as de 8 años y a sus progenitores.

En este sentido, Gary Pollock, catedrático de la Universidad Metropolitana de Manchester y responsable del proyecto, pone en valor que se trate de una encuesta longitudinal “porque nos da una perspectiva que permite ver cómo evolucionan las personas y los colectivos. Hay variables que en algunos momentos de la trayectoria vital tienen mucha influencia y otros momentos en los que tienen menos. Por ejemplo, podemos ver cómo cambia la posición de



una familia a medida que se va construyendo y se desarrolla. Esto es importante porque, aunque los niveles de pobreza en algunos momentos específicos pueden ser estables, también pueden disminuir, y es importante identificar qué familias entran o salen de una situación de pobreza y ser capaces de determinar qué factores han influido en estos cambios. Con datos longitudinales es posible analizar el impacto de quedarse en paro, de divorciarse, de tener un hijo o tener otro, de cambiar de casa, etc. Todos estos factores dinámicos se tienen que relacionar entre sí para saber cómo se pueden desarrollar políticas que ayuden a las familias que sufren un riesgo elevado de caer en la pobreza”.

La pobreza infantil será uno de los grandes temas que la encuesta EuroCohort permitirá estudiar a largo plazo, pero también permitirá obtener información sobre temas como el bienestar subjetivo, la salud mental, la influencia de las redes sociales y el impacto de fenómenos concretos como la obesidad o el acoso escolar en la trayectoria vital de las personas.

El hecho de implicar a diferentes países añade una mayor complejidad y numerosos retos que salvar como el idioma, la legislatura de cada país, la financiación, el apoyo político, la protección de datos, etc. “El primer gran desafío está relacionado con la capacidad de poder medir el bienestar de la infancia en diferentes países con tradiciones culturales e idiomas diferentes. Encontrar una medida válida para el bienestar infantil y juvenil requiere que podamos desarrollar parámetros que sean realmente comparables” destaca Gary Pollock.

El proyecto ECDP se basa en los resultados del proyecto MYWEB (www.fp7-myweb.eu), financiado por el programa marco FP7 de la UE y realizado por el mismo consorcio de investigación de ECDP. MYWEB constató que EuroCohort es una encuesta: a) esperada por los profesionales y *policy-makers*; b) técnicamente viable; y c) deseable en términos de coste/beneficio, teniendo en cuenta la dimensión de los presupuestos destinados a políticas de infancia y familiares, educativas, sanitarias, etc.

El objetivo de ECPD es conseguir que EuroCohort se convierta en una **Infraestructura de Investigación** de la UE. Actualmente solo existen dos encuestas que lo sean: la European Social Survey (ESS - sobre condiciones de vida del conjunto de la población) y la Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE - sobre salud y envejecimiento). Al igual que en estos proyectos, el objetivo del proyecto ECDP es conseguir que la UE financie la coordinación de EuroCohort y que cada estado miembro participante financie la encuesta en su territorio. El proyecto empezó en enero de 2018 y desde entonces se han realizado diferentes encuentros de trabajo, el último, el pasado 4 y 5 de febrero en Atenas (Grecia) y

anteriormente, en octubre de 2018, en Barcelona. La finalización está prevista para junio de 2019 y en 2021 se participará en la convocatoria de Infraestructuras de Investigación.

Información básica del proyecto

- ❑ Financiación: Horizon 2020.
- ❑ Duración: de Enero de 2018 a Junio de 2019.
- ❑ Presupuesto: contribución total de la UE de 2.048.880 €.
- ❑ Coordinación: Gary Pollock (Manchester Metropolitan University).
- ❑ Miembros: 16 organizaciones de 12 estados miembros de la UE, concretamente: Alemania, Croacia, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Italia, Letonia, Reino Unido y Portugal.
- ❑ Consejo asesor: 13 expertos en bienestar infantil y juvenil y encuestación.
- ❑ Más información: www.eurocohort.eu @EuroCohort #EuroCohort

291



Proyecto Europeo de Desarrollo de Cohortes



VII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural: “La animación sociocultural como acción transformadora: participación, movimientos sociales y cambios” y I Encuentro de Estudiantes de Animación Sociocultural. Cuenca (España). Octubre de 2018

EQUIPO COORDINADOR, ANRIE_ASC¹

PRESENTACIÓN

La Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (**RIA**), referente de la Animación Sociocultural (**ASC**) en Iberoamérica, reúne a profesionales con personalidad física y jurídica de diversos territorios transnacionales. Esta red celebra de manera bianual su congreso iberoamericano y es en 2018 cuando España acoge el **VII Congreso Iberoamericano de ASC**. **RIA** pretende ser una plataforma organizada y representativa que visibilice, ponga en valor y trabaje por el reconocimiento social, académico y profesional de todos los agentes e instituciones socioculturales, intentando dar respuesta a sus intereses y necesidades de promoción, desarrollo y formación. La ciudad de Cuenca ha sido la elegida para representar a España como anfitriona del Congreso y, por primera vez, se celebra paralelamente el **I Encuentro de estudiantes ASC** que organiza la Asociación Nodo RIA España (**ANRIE_ASC**), entidad representante de la RIA en nuestro país. Este encuentro de estudiantes acoge, fundamentalmente, a alumnado de los **Ciclos Formativos de Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística** de diferentes Institutos de Enseñanza Secundaria de España, y alumnado universitario afín, fundamentalmente de los grados de Educación Social y Trabajo Social.

El Congreso se ha organizado conjuntamente con la **Universidad de Castilla-La Mancha** quien cede sus instalaciones del campus universitario de Cuenca para el desarrollo del evento,

¹ Para ampliar ver: https://congresoria2018.anrie.es/anrie_asc/

cuenta con el patrocinio tanto de entidades públicas (**Consorcio Ciudad de Cuenca, Patronato Universitario “Cardenal Gil de Albornoz”**) como privadas (**Globalcaja, Auca Projectes Educatius, SL**) y la colaboración de la **Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, la Diputación Provincial de Cuenca** y el **Ayuntamiento de Cuenca**.

OBJETIVOS

- Contribuir a la generación de procesos de cambio y transformación social a través de la participación.
- Fomentar la participación de la ciudadanía global, solidaria, activa, crítica y responsable.
- Visibilizar y poner el valor la metodología, principios y valores de la animación sociocultural como herramienta de cambio y transformación en el ámbito cultural, social y/o educativo en los territorios de España, Portugal y América Latina.
- Fortalecer las capacidades de los profesionales de la animación sociocultural.
- Promover la innovación y transmisión de conocimiento desde la animación sociocultural.

293

METODOLOGÍA

Presentamos un Congreso reflexivo desde la práctica, con una metodología participativa y dinámica, propia de la animación sociocultural. Se configura el Congreso como un espacio vital y dinámico desde su inicio hasta su final, de tal modo que las personas participantes sientan la necesidad de involucrarse en el conjunto de actividades programadas, desde las sesiones plenarias, los talleres, las mesas de experiencias, las comunicaciones o las actividades paralelas. Con ello rompemos con la imagen y dinámica de congresos tradicionales, centrados en conferencias magistrales, convirtiendo el encuentro en un espacio participativo, con una estructura y metodología que facilite la acción y creación colectiva. En este sentido, las personas inscritas en el Congreso han podido participar como asistentes, comunicantes, talleristas o en la implementación de actividades socioculturales autogestionadas.

LÍNEAS TEMÁTICAS

Partiendo de la temática del Congreso (*“la animación sociocultural como acción transformadora: participación, movimientos sociales y cambio”*) siete han sido las líneas temáticas sobre las que se ha vertebrado el encuentro:

- **Acción Comunitaria y Desarrollo Local**
- **Gestión de la(s) Diversidad(es)**
- **Lenguajes Artísticos**
- **Emprendimiento e Innovación**
- **Personas Mayores**
- **Infancia y Juventud**
- **Formación para la Animación Sociocultural**

PROGRAMA

El VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL y I ENCUENTRO ESTUDIANTES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL se desarrolló los días 24/10, 25/10 y 26/10 2018 de acuerdo al siguiente programa:

MIÉRCOLES 24 OCTUBRE 2018	
09.00-10.00	Acreditaciones (Parainfo UCLM Cuenca)
10.00-10.30	<u>MESA INAUGURAL</u> Sr. D. José Julián Garde López-Brea, Vicerrector de Investigación y Política Científica de la Universidad de Castilla-La Mancha Sra. Dña. Alba Edith Lugo Esteban, Vicepresidenta de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA) Sra. Dña. Itahisa Pérez Pérez, Presidenta de la Asociación Nodo RIA España (ANRIE_ASC) Sr. D. Benjamín Prieto Valencia, Presidente Excm. Diputación Provincial de Cuenca Sr. D. Ángel Felpeto Enríquez, Consejero de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha Sr. D. Ángel L. Mariscal Estrada, Alcalde del Excmo. Ayuntamiento de Cuenca
10.30-11.00	Pausa. Café
11.00-13.00	<u>ENTREVISTA A DOS</u> CONTRIBUCIONES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL A LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL - Marco Marchioni. Trabajador e investigador social. Experto en el campo de la intervención comunitaria y la participación. - Antonio Alcántara. Educador social, profesor de la Universidad de Barcelona, responsable de formación y participación en el CEESC. Miembro del equipo pedagógico de Ateneu Popular 9 Barris de Barcelona. Entrevista: María José Aguilar. Catedrática de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).
13.00-14.00	Póster

14.00-16.00	Pausa-comida
16.00-17.30	Comunicaciones: - Acción comunitaria y desarrollo local: sala de vistas - Lenguajes artísticos: aula 2.08 - Infancia y Juventud: sala de grados - Formación para la ASC: salón de actos
17.30-18.00	Descanso
18.00-20.00	<u>EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE ASC DESDE LA INICIATIVA PRIVADA</u> - AFRAMAS. Cristiana Muñoz Sánchez, Responsable del servicio de ocio inclusivo de AFRAMAS (Cuenca, España). - ANIMASOC. Laura Sotomayor Lozano, Presidenta de Animasoc y Directora de Escuela de Tiempo libre y Animación Sociocultural Animasoc (Andalucía, España). - AUCA, Projectes Educatius. Ximo Valero, Director General AUCA, Projectes Educatius (Comunidad Valenciana, España). - Fundación 26 diciembre. Belén López, Coordinadora de la Fundación 26 de Diciembre -Personas Mayores LGTBI- (Madrid, España). - Piedra Libre Recreación. Sandra Vissani, Directora de Programas en Piedra Libre Recreación (Bahía Blanca, Argentina). - Espacio "Pachamama". Álvaro Alfaro de La Hoz, Responsable del espacio. (Cuenca, España). Modera: Mª Paz López Teulón. Profesora de la Universidad de Lleida y miembro de la Coordinadora para la Animación Sociocultural de Catalunya (CASC_CAT).

JUEVES 25 OCTUBRE 2018	
09.30-10.00	Actividad artística
10.00-11.30	Comunicaciones: - Acción comunitaria y desarrollo local: sala de vistas - Lenguajes artísticos: aula 2.03 - Emprendimiento e innovación: aula 2.10 - Infancia y Juventud: sala de grados - Formación para la ASC: salón de actos
11.30-12.00	Pausa. Café
12.00-14.00	<u>HUMAN LIBRARY y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PRESENTE Y FUTURO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL</u> Juliana Rodrigues. Profesora de la Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo EACH/USP y Presidenta del Nodo Brasil de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (Brasil). Jenny Sousa. Doctora en Estudios culturales por las Universidades de Aveiro e do Minho. Licenciada en Animación Socioeducativa por la Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (Portugal).

	· Fabián Vilas. Socioanalista y Director Centro Recreándonos (Uruguay). · José Antonio Caride. Catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Modera: Ricard Catalá Gorgues. Profesor de Secundaria. Profesor-tutor de la UNED. Experto y formador en Animación Sociocultural (España).
14.00-16.00	Pausa-comida
16.00-17.30	Comunicaciones: • Acción comunitaria y desarrollo local: sala de vistas • Gestión de la(s) diversidad(es): aula 2.24 • Personas mayores: aula 2.22 • Infancia y Juventud: sala de grados • Formación para la ASC: salón de actos
17.30-18.00	Descanso
18.00-20.00	EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE ASC DESDE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS · Juan Latasa Lerga, Gestor de Licitaciones Públicas en Juventutia Sociedad Cooperativa Madrileña (España) · Natalia Mas Martínez, Técnica Animación Sociocultural. Trabajadora Social. Área de Juventud y Cultura. Ajuntament Benifaió de Valencia. · Raquel Díaz Morón, Responsable Programa de Mayores del Ayuntamiento de San Fernando de Henares de Madrid. · José Moreno Serrano, Programa de Educación No Formal “Erasmus+ Juventud en Acción”, Dirección General de Juventud y Deportes de Castilla-La Mancha. · Israel Hernández. Playing for meeting. “Erasmus + Juventud en Acción”. Equipo Juventud Jaca Jacetania. Modera: Jesús Martí. Director General del Instituto Valenciano de la Juventud-IVAJ.
Noche	Actividades lúdico-culturales (Parainfo UCLM)

VIERNES 26 OCTUBRE 2018	
09.20-09.30	Momento musical a cargo de los alumnos y alumnas CFGS Animación Sociocultural y Turística IES RIBOT I SERRA (Sabadell)
09.30-11.00	<u>EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE ASC DESDE LA SOCIEDAD CIVIL</u> · Rafael Jack Sánchez Mc Guirk, Circo Corsaro, Proyecto con Fondazione P. Paoletti y AltroCirco (Italia). · Noelia Bribian Giner. Centro Social Luis Buñuel (Aragón). Trabajadora Social especialista en Desarrollo Comunitario.

	- Isabel Ralero Rojas, Coordinadora del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en Intermediación (Toledo). - Juan López i Villora, Artista, formador de circo social y pionero de l'Ateneu 9Barris (Barcelona) - Esther C. González Alonso, Representante del Programa Aprendizaje y Servicios las brujas de Zugarramurdi. Auto de Fe de 1610 (Logroño). Moderadora: Pilar Figueras Torruella. Profesora de Ciclo Formativo de Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística en el INS. Vidal y Barraquer (Tarragona) y profesora de la Universidad Rovira i Virgili.
11.00-11.30	Pausa. Café
11.30-13.00	CONFERENCIA DE CLAUSURA SUPERAR EL ANDROCENTRISMO: HACIA UNA CULTURA ANDRÓGINA Marina Subirats Martori. Catedrática de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona Presenta: Anna Belén Fernández. Presidenta de la Coordinadora para la Animación Sociocultural de Catalunya (CASC_CAT) y Profesora del Ciclo de Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística en el Institut Ribot i Serra (Sabadell)
13.00-13.30	Conclusiones
13.30-14.30	RECONOCIMIENTO DE ANRIE_ASC A LA TRAYECTORIA ASC – CLAUSURA - Sr. D. Santiago Yubero Jiménez, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades del Campus de Cuenca en la Universidad de Castilla-La Mancha. - Sra. Dña. María Ángeles Martínez Hernández, Delegada Provincial de Educación Cultura y Deportes en Cuenca, de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. - Sr. D. Alberto Castellano Barragán, Vicepresidente de la Asociación Nodo RIA España (ANRIE_ASC) y Coordinador General del Congreso. - Sra. Dña. Olga Adriana Arriola Iglesias, Vocal de Gestión del Conocimiento de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA).
14.30-16.00	Pausa-comida
16.00-18.00	Asamblea (socios/as RIA)

TALLERES Y ACTIVIDADES CULTURALES

Respetando el principio de diseñar un congreso cercano, participativo, centrado en la práctica y respetuoso con los centros de interés de los participantes potenciales, el encuentro incorporó un amplio abanico de actividades, talleres y momentos culturales que se desarrollaron en paralelo a las sesiones

de COMUNICACIONES sin interferencia con las SESIONES PLENARIAS y las MESAS DE EXPERIENCIAS.

Actividad	Profesional	Breve descripción
<i>Taller de expresión corporal, emociones y comunicación</i>	Sergi Gil Montejano	Se realiza a través de dinámicas de expresión corporal una introducción a la comunicación no verbal y nuestro cuerpo para acabar incorporando la comunicación verbal y diversas técnicas y dinámicas que nos ayudarán a la conducción de grupos. Metodología activa.
<i>Taller El malabarismo: arte, juego y técnica para la Animación Sociocultural</i>	Rafael Jack Sánchez McGuirk	El malabarismo como herramienta para el juego, encuentro, comunicación y formación de grupos inclusivos. Compartiré algunas herramientas de técnica básica fácilmente aplicables para la animación de grupos, así como ejercicios para el aprendizaje y el estudio del malabarismo como disciplina técnica y artística.
<i>Taller de Teatro - Clown. Recursos expresivos para educadores/as</i>	Pasquale Marino	El clown, como punto de comienzo, para buscar bases educativas a través del juego, la comunicación, la creatividad, la corporalidad y la relación.
<i>Taller Iniciación al circo social para animadores/as</i>	Juan López i Villora	Dirigido a artistas y / o educadores / as que quieren aprender herramientas teóricas y prácticas para acercarse al concepto de circo en el trabajo socioeducativo con personas en situación de vulnerabilidad.
<i>Performance DIAWAR. ¡Yo soy mía!</i>	Héctor Alonso Martínez (estudiantes de primero y segundo de CFGS ASC Centro Bemen-3, Cataluña)	Performance llevada a cabo por estudiantes de primero y segundo de animación sociocultural y turística del centro Bemen-3. Diawar quiere ser un análisis crítico a través de la danza, la videocreación y el teatro físico sobre el concreto de la mujer a lo largo de la historia y como el maltrato se ha ido sosteniendo sobre diversas formas.
<i>Cuentos para soñar</i>	Flor de María Canales Bastidas	Cuentos de autor y cuentos de tradición de diversas épocas, lugares y costumbres para público familiar, que buscan a través de la participación de los oyentes, el canto, la danza y musicalidad de las palabras el viaje imaginario a diversos lugares, tiempos y costumbres donde uno también se hace protagonista.
<i>No me cuentes cuentos</i>	Francis Montero Jurado	Representación del grupo de teatro “ Las Chicas de Oro ” del Ayuntamiento de la Canonja (Tarragona). Grupo de jubiladas y pensionistas. Obra compuesta por 4 cuentos populares adaptados a la actualidad, en clave de crítica social a través de la ironía y canciones populares con letra propia.



Actividad	Profesional	Breve descripción
<i>Momento musical</i>	Anna Belén Fernández	Siente y vive la música como una herramienta e instrumento para la comunicación, expresión y relación social. Realizado por el Alumnado del CFGS Animación Sociocultural y Turística Institut Ribot i Serra (Sabadell)
<i>Visita Guiada al Casco Histórico de la Ciudad (Patrimonio de la Humanidad UNESCO)</i>	Bianca Fiorella Serrano	<i>Los estudiantes de 2º de Grado de Educación Social de Cuenca, junto con los estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior de Animación Sociocultural y Turística del IES Santiago Grisolia (Cuenca) harán de guías y dinamizadores del resto de estudiantes para todos juntos visitar el casco antiguo de la Ciudad, declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. Al finalizar el mismo, harán una dinámica final todos juntos en la Plaza Mayor de la Ciudad, dando visibilidad de este modo a la Animación Sociocultural en la ciudad.</i>

DIFUSIÓN

El evento científico se difundió a través de **correo electrónico** a los diferentes **Institutos de Enseñanza Secundaria** donde se imparte el Ciclo Formativo de Animación Sociocultural y Turística, así como a **Universidades Públicas** donde se cursan carreras socioeducativas afines (educación social, trabajo social) y a **bases de datos** de profesionales del ámbito de la Animación Sociocultural a través de diversas **redes científicas** (Red Iberoamericana de Animación Sociocultural, Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Innovagogía, etc.)

Además, también se difundió el Congreso a través de www.congresoria2018.anrie.es y de las **redes sociales** con los siguientes perfiles:

- **Facebook** ([Congreso Ria 2018](http://www.congresoria2018.anrie.es)): <https://www.facebook.com/Congreso-Ria-2018-385320411925318/>.
- **Twitter** (@congresoria2018): <https://twitter.com/congresoria2018>.
- **Instagram** (congresoria2018): <https://www.instagram.com/congresoria2018/>.

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados obtenidos con la celebración de este **VII Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural y I Encuentro Estudiantes ASC**, desarrollado en base a los principios estratégicos de protección del medio ambiente, equidad de género, fomento de la

diversidad cultural y fortalecimiento institucional público y de las organizaciones representativas de la sociedad civil.

- Nº inscripciones: **750**
- Nº de personas asistentes: **700**; de los cuales **455** pertenecen a alumnado de los CFGS ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y TURÍSTICA.
- Nº Institutos de Enseñanza Secundaria: **18**
- Nº de ponentes participantes (*plenarias, mesas de experiencias, talleristas*): **33**
- Nº de comunicaciones presentadas: **61**
- Países representados: Argentina, Brasil, Costa Rica, España, Italia, Marruecos, México, Perú, Portugal, Suiza y Uruguay.
- Comunidades autónomas representadas: Andalucía, Aragón, Baleares, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Islas Canarias, Madrid, Navarra, y la ciudad autónoma de Melilla.
- Publicaciones científicas:
 - Castellano Barragán, Alberto (COORD.) 2018. *La Animación Sociocultural como acción transformadora: participación, movimientos sociales y cambio*. Auca, Projectes Educatius, SL. Valencia. <https://congresoria2018.anrie.es/wp-content/uploads/2018/10/ASC-ACCION-TRANSFORMADORA.pdf>.
 - Castellano Barragán, Alberto (COORD.) 2018. *Resumen de Comunicaciones VII CONGRESO IBEROAMERICANO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL – I ENCUENTRO DE ESTUDIANTES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL*. Auca, Projectes Educatius, SL. Valencia. Libro de resúmenes: https://congresoria2018.anrie.es/wp-content/uploads/2018/09/MAQUETA_CONGRESO_RESUMENES.pdf.

CONCLUSIONES

- Se ha constatado la preocupación del profesorado de los CFGS ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y TURÍSTICA por trabajar por la visibilización y dignificación de la Animación Sociocultural y su futuro profesional y laboral.
- Se pone de manifiesta la preocupación de profesorado y profesionales de la ausencia de un análisis de necesidades profesionales de la Animación Sociocultural por parte de la administración y del mercado laboral.
- La ASC se convierte en una herramienta de transformación social contra las organizaciones identitarias y excluyentes.
- El Congreso ha supuesto el abordaje de diversas vertientes de la ASC desde la educación ambiental, sustentada en los valores de la sostenibilidad, hasta el tiempo libre en sus dimensiones de ocio educativo e inclusivo. Todo contextualizado en diversas realidades territoriales o geográficas.



- El alumnado ha participado directamente en el Congreso, no sólo a través de la asistencia y turno de palabra en los debates, sino que de manera muy activa en la **Human Library** junto a los ponentes, en los talleres y actividades socioculturales, en las comunicaciones, en los stands, etc.
- Desde la **iniciativa privada** se deja constancia que se puede llevar a cabo una participación activa e incidente que genere cambios en la comunidad a la que va dirigida, como por ejemplo el trabajo que realizan desde **Auca, Projectes Educatius, Animasoc, Fundación 26 Diciembre Mayores LGTBI**, etc.
- Desde la **iniciativa pública** constatamos la existencia de programas que favorezcan el desarrollo de la ASC y de proyectos transformadores que inciden directamente en toda la población, como por ejemplo el **Programa Mayores Ayto. San Fernando de Henares, Erasmus+**, etc.
- Desde la **sociedad civil** cotejamos que los movimientos sociales son fundamentales a través de la participación activa para lograr un cambio social que beneficie a la comunidad, como por ejemplo el **Ateneu Nou Barris, el Circo Social**, etc.
- La metodología de la Animación Sociocultural (participación, pertenencia, compromiso, equipo y disfrute) es eficaz y necesaria para la transformar muchos grupos y realidades diversas (aula, empresa, administración pública, entidad social, etc.). Se configura como una metodología aplicable a cualquier contexto y características, obteniéndose grandes resultados.
- Las administraciones públicas pueden y deben impulsar y facilitar la ASC como una de sus responsabilidades más claras, partiendo siempre de las propuestas de los propios colectivos.
- La ASC necesita profesionales cualificados y estables, reconocidos y remunerados legalmente según su titulación, para llevar a cabo su tarea, de manera procesual y continua.
- Durante tres días hemos debatido sobre la ASC como herramienta para la transformación social desde las tres vertientes: pública, privada y civil.
- Para finalizar, recordar la importancia de analizar la realidad profesional de la Animación Sociocultural e identificar sus necesidades vinculadas al mundo laboral, así como de visibilizar y dignificar la ASC habiendo sido, tanto el **VII CONGRESO IBEROAMERICANO ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL** y **I ENCUENTRO ESTUDIANTES DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL**, un primer paso en España, Portugal y América Latina y un referente a nivel internacional.

VII CONGRESO IBEROAMERICANO de ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

I ENCUENTRO ESTUDIANTES ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

la Animación Sociocultural como acción transformadora:
participación, movimientos sociales y cambio

24 al 26 de octubre de 2018
CUENCA (ESPAÑA)

ORGANIZAN



PATROCINAN



COLABORAN



diseño imagen: ANIMASOC

Trabajando para mejorar las competencias interculturales

Ònia Navarro, *Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)*

Durante el 2017 y 2018, quince organizaciones han trabajado conjuntamente en el proyecto de cooperación y de intercambio de buenas prácticas europeo **"Minorities as opportunity and occasion for Chrysalis"**, que tiene como objetivo crear un [curso abierto y en línea](#) (MOOC) para profesionales que trabajan con jóvenes (educadores, profesores, formadores), que les sea útil para mejorar sus competencias interculturales y que les ofrezca nuevas herramientas, teóricas y prácticas, para gestionar y dar valor a la diversidad cultural, como fuente de aprendizaje y de mejora continua de sus competencias profesionales.

El proyecto, liderado por la entidad italiana [Informa Giovani](#), está promovido por 15 organizaciones de 7 países de la Unión Europea (Italia, Finlandia, Portugal, Holanda, Bélgica, España y Austria), tres de las cuales son catalanas: la [Fundación FICAT](#), la [Fundación Catalunya Voluntaria](#) y el [Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya \(CEESC\)](#).

El proyecto ha incluido la realización de visitas a diferentes lugares de Europa, para conocer sobre el terreno buenas prácticas de gestión de la multiculturalidad con jóvenes realizadas por parte de entidades de la sociedad civil, así como de la Administración pública y de los diversos agentes educativos. Los participantes de estas visitas recogieron documentación de las visitas realizadas con la intención de que formaran parte del material del curso que se estaba preparando paralelamente.

A inicios del 2019 el curso se ha abierto al público. Es un curso gratuito y contiene conocimientos sobre conceptos diversos como la identidad, la multiculturalidad, los estereotipos, la comunicación, etc. También tiene actividades basadas en la educación no formal que se pueden utilizar para facilitar proyectos más inclusivos y actividades para trabajar dentro de un grupo.

[Más información sobre el curso y acceso a la inscripción.](#)

Para acompañar esta presentación, hemos pedido a los participantes en las distintas partes del proceso una pequeña valoración de su experiencia.

**Barcelona. Enero 2017 - noviembre 2018. Palermo, Italia. Del 23 al 24 de enero de 2017.
Bruselas, Bélgica. Del 25 al 28 de octubre de 2018**

Cuando empiezas a colaborar en un proyecto nuevo es difícil medir su alcance. Siempre decimos que no haremos más de lo que podamos pero, a su vez, nos gustan los retos, nos gusta conocer nuevas maneras de hacer, nos gusta mostrar nuestra manera de trabajar, nos gusta compartir con otros profesionales nuestras inquietudes.

Desde mi puesto de trabajo he vivido todo el proceso del proyecto, desde la reunión de Junta en la que se acordó participar en él, hasta la reunión de evaluación del proyecto que hicimos en Bruselas a finales de octubre de 2018.

En la primera reunión de coordinación, recuerdo tener muchas preguntas y pocas respuestas. La primera dificultad fue explicar qué clase de organización es el Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya: no, no somos un centro de formación; no, no somos una asociación de voluntarios, aunque muchas personas dedican su tiempo a trabajar para el Colegio sin recibir ningún tipo de remuneración... Nuestra principal tarea es trabajar para que las condiciones en las que los educadores y educadoras sociales llevan a cabo su práctica profesional garantice una mejora en la calidad de vida de las personas y colectivos con los que estos profesionales trabajan.

Era el momento de repartir roles: las universidades presentes serían las encargadas de crear y organizar el contenido; las entidades se encargarían de organizar las visitas de estudio... ¿Y nosotros? Pues colaboramos en parte en la creación del contenido, aunque después también lo hicimos en la organización de la visita de estudio a Barcelona. ¿Cómo hacer una selección representativa de las buenas prácticas de la gestión de la multiculturalidad? Aunque no fuéramos los responsables de la visita de estudio, aportamos nuestro granito de arena, activamos contactos y también conocimos otras realidades dentro de nuestra ciudad.

También tuvimos la oportunidad de conocer otras realidades, como podréis leer, representantes del CEESC conocieron proyectos en Palermo, Amarante e Islamii y eso que no es fácil para los profesionales disponer de una semana para dedicar a conocer otras realidades profesionales. Antes del viaje compartimos dificultades, nervios, pero, sobre todo, ilusión.

Paralelamente teníamos que elaborar el contenido de una parte del curso. Desde el CEESC trabajamos el capítulo 5 "Cómo prevenir los conflictos y la dinámica de los conflictos interculturales". Para ello dos educadores sociales se distribuyeron las tareas de selección de contenidos y elaboración de los materiales, redactaron los contenidos, los tradujeron y, finalmente, presentaron la lección. En una mañana grabamos lo que, una vez editado y con la inclusión de gráficos y esquemas, se convertiría en un capítulo más del curso.

En Bruselas, en octubre de 2018, representantes de las quince organizaciones que habíamos participado en el proyecto, nos reunimos de nuevo para hacer la evaluación de los dos años de trabajo. Quedaba solucionar las cuestiones más formales, un proyecto europeo significa mucho papeleo, documentación justificativa... Seguro que si ahora volviéramos a empezar, haríamos cosas diferentes. El curso será el producto tangible del trabajo -más allá queda el proceso, un proceso no ausente de dificultades, pero que ha resultado enriquecedor y que nos ha permitido conocernos mejor y conocer distintas maneras de trabajar con realidades similares. Os animamos a conocer el curso.

Ònia Navarro, Barcelona.



Palermo, Italia. 22-29 de mayo de 2017 – Visita de estudio

Desde la rememoración del recuerdo de lo que pasó y significaron esos 7 días compartidos en Palermo, me queda una sensación dulce y amable, un gusto a cítrico de granita y un agradecimiento a la acogida que se nos dispensó desde la organización.

El núcleo permanente del grupo estuvo compuesto por Sasha, Paavo, Sandra, Tània, Maria Rita, Maria, Andreia y yo mismo. En algunas visitas se nos sumaron Alessio, Daniele, Valentina, y algunos jóvenes de un proyecto de justicia juvenil.

La semana estuvo plagada de descubrimientos de diversos recursos que trabajan con personas de colectivos vulnerables por todo Palermo, siempre esplendoroso, desde nuestra residencia privilegiada en pleno Ballarò. Y nos sirvió para entrar en contacto con otras realidades, otras imaginaciones y otras respuestas, algunas muy imaginativas. Y todo ello en un ambiente de camaradería no fingida del grupo, quizás como fruto de las interminables sesiones de técnicas de “stalking” que pusimos en juego para llenar espacios muertos... Del MOOC y del proyecto de formación online, hablamos poco... y un poco desordenadamente.

Me queda también la sensación de que no supieron explotar los saberes de la delegación internacional. Pero quizás sea una percepción sesgada. Lo que sí es cierto, es que con algunas de las personas que la componían, sigo manteniendo contacto y nos hemos vuelto a ver.

Carlos Sánchez-Valverde Visus, Barcelona.

Amarante, Portugal. Del 8 al 15 de julio de 2017 - Visita de estudio

Mi estancia se localizó en Portugal, concretamente en la localidad de Amarante, donde junto con el resto de participantes procedentes de Austria, Finlandia, Bélgica y el mismo Portugal, pudimos descubrir cómo el impacto que se genera a partir de un buen trabajo con las relaciones y sinergias multiculturales permite provocar cambios importantes en el entorno más cercano, lo que llamamos local, con la consecuente y lenta pero constante transformación del mundo global en el que vivimos.

Se trata de un alimento mutuo donde el cambio parte del individuo, de uno mismo, para mejorar el mundo que nos rodea. Ahora bien, este proceso no es gratuito ni resultado del azar, sino que sólo se consigue a partir de una buena planificación, capacitación técnica de los profesionales que desarrollan el trabajo, al tiempo que se interiorizan unos objetivos claros y una gran dosis de persistencia y continuidad en las acciones. A partir de estas premisas pudimos constatar y experimentar que es posible lograr una inclusión y cohesión social real a diferentes niveles: el relacional entre las personas y comunidades, a nivel laboral, a nivel de igualdad de oportunidades educativas y, finalmente, a nivel de empoderamiento y optimización de las propias capacidades de las que disponen todos los individuos. Donde la clave para poder conseguirlo está en la fuerza del ser humano, generada a partir de la interacción de las diferentes formas de ver el mundo, donde esta se convierte multiplicada a partir de las riquezas de las diferentes culturas.

A partir de las distintas experiencias y proyectos analizados a lo largo de la estancia, se hizo evidente que mediante la creación de diferentes proyectos educativo-sociales -con gran apoyo comunitario- se hace realidad este profundo lento y, a la vez, progresivo cambio en la sociedad que vivimos para hacerla más equitativa e igualitaria mediante las grandes minorías de nuestro entorno.

Òscar Gallinat, Mollerussa.

Islamii, Finlandia. Del 3 al 8 septiembre de 2017 - Visita de estudio.

Tras la primera visita que hicimos a una asociación que trabaja con jóvenes, se hizo evidente que era necesario que nuestros anfitriones nos explicaran el funcionamiento del Sistema Social y de Salud Finlandés (Finnish Social and Health System). El principio se remonta a hace más de 400 años cuando una ley del Reino de Suecia al que pertenecieron durante muchos siglos establece que el estado tendría cuidado de las personas con dificultades. Actualmente uno de los pilares es la promoción de la movilidad social.

La escolarización es obligatoria de los 6 a los 17 años con un 99'7% de éxito escolar. La gran mayoría de centros educativos son públicos y las políticas educativas han favorecido la integración escolar.

Hasta ahora la inmigración ha sido mayoritariamente de personas demandantes de refugio político, con muy poca inmigración ilegal. Se ofrece apoyo especializado e integral de larga duración a las personas recién llegadas, refuerzos educativos y apoyo de familias voluntarias.

Se trabaja en red de manera sistemática; un requisito básico para conseguir financiación para proyectos es hacerlo en partenariat.

Llama también la atención cómo se pone énfasis y se incorpora en las diferentes metodologías de trabajo la responsabilidad por la naturaleza y el medio ambiente, el patrimonio cultural, la lucha contra el racismo y la valoración de la diversidad.

Pudimos ver su forma de trabajo en las visitas a los diferentes recursos y servicios que trabajan con un abordaje multicultural en el área rural de Islamii (escuela de adultos, Oficina de Asesoramiento a las personas refugiadas e inmigradas, Cruz Roja, asociación de apoyo a refugiados de Afganistán, escuela primaria) y en la asociación Kompas en la ciudad de Kuopio que hace un trabajo a nivel individual para incorporar a las personas en procesos comunitarios.

Míriem Solsona, Vilanova de Bellpuig.

Amarante Portugal. Del 9 al 16 de mayo de 2018 – Prueba ensayo curso

Participé en el encuentro de Amarante (Portugal) de todas las entidades que participaron en la creación del MOOC para hacer una prueba de la versión Beta del curso. La experiencia de compartir el espacio de evaluación y su creación ha sido un gran placer y se ha demostrado una coherencia entre método y contenido, ya que desde la misma diversidad estábamos hablando de ella.

Debatir con personas de diferentes contextos europeos, edades y formaciones enriquece la mirada de la propuesta y también une su preparación con el proyecto final. Desde una mirada crítica y conviviendo durante una semana he podido aprender y compartir reflexiones técnicas en torno a este producto de formación que ahora nace. Acompañar a la diversidad cultural y evaluarla desde esta misma mirada y de una manera totalmente intensiva facilitó la creación de un espacio de seguridad donde compartir ideas o críticas hacia la construcción del MOOC con la certeza de estar haciendo un buen trabajo.

Jorge Moreno, Barcelona.

Amarante Portugal. Del 9 al 16 de mayo de 2018 – Prueba ensayo curso

Si cierro los ojos aún puedo sentarme en la terraza de la Casa de Juventude mirando como el Tamega discurre lentamente bañando la ciudad de Amarante. Como el agua que pasa veo también pasar mis experiencias de aquellos días. Pasear al lado del río conversando con una amistad recién hecha. Recordar que para comunicarse no es tan importante saber de idiomas como tener ganas de compartir nuestras cosas y, sobre todo, ganas de descubrir las de los demás. Mirar una a una las caras de los compañeros mientras trabajamos y ver tantas caras diferentes, tantas personalidades y saber que con todas ellas compartes un fuerte compromiso social. Descubrir el orgullo de ser un profesional de la Educación Social en una Europa donde nuestra tarea aún está más basada en las ganas y la voluntad que en la preparación, y tener que comerme ese orgullo viendo cómo, solo con las ganas, tanta gente está consiguiendo cambios donde nosotros todavía estamos en proyectos... Desde aquellas experiencias tengo una mirada bastante diferente de nuestra profesión y un compromiso renovado con una multiculturalidad que te obliga a renovarte día a día.

307

Herman Fernández, Barcelona.

III JORNADAS DE EDUCACIÓN SOCIAL: “LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL”

Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV)

DESCRIPCIÓN DE LA JORNADA:

En los últimos años se han ido incorporando mejoras en los Servicios Sociales de la Comunitat Valenciana que ha culminado en la aprobación de la nueva ley de Servicios Sociales autonómica el pasado 31 de enero de 2019.

Entre otras mejoras, ha habido un aumento de profesionales de la Educación Social en los Equipos Base de los Servicios Sociales de Atención primaria. Este aumento de profesionales de lo social en los equipos se observa como un modo de mejorar la calidad de los servicios que a nivel municipal se presta a la ciudadanía.

Por ello y con motivo de la celebración del Día Internacional de la Educación Social, el pasado 2 de octubre de 2018 se celebraron en Valencia las III Jornadas “Los Servicios Sociales de Atención primaria desde la Educación social”, con el objetivo de conmemorar y celebrar los avances de la profesión.

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV) fue el encargado de la organización, junto con la colaboración del CGCEES, la Universitat de Valencia, la Generalitat Valenciana, la Diputació de València, PSN, Banco Sabadell y el Aula de Infancia y Adolescencia de la UPV.

Hubo un total de 312 participantes, de los cuales:

- 138 profesionales de la Educación social (44.2%) y
- 174 estudiantes del Grado en Educación Social (55.8%).

Del total de asistentes, 34.3% eran colegiados/as o Amigos/as del COEESCV.

La Jornada tuvo lugar en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València, iniciándose a las 10 horas con una mesa inaugural en la que participaron **Mónica Oltra Jarque** (Vicepresidenta y Consellera de Igualdad y Políticas Inclusivas), **Mercedes Berenguer Llorens** (Diputada provincial de Valencia del Área de Bienestar Social, Salud y Educación), **Rosa María Bo Bonet** (Decana de la Facultad de Filosofía i CC. de la Educación de la Universitat de València), **Lourdes Menacho Vega** (Presidenta del CGCEES) y **Norma Gozávez Huguet** (Presidenta del COEESCV).

A continuación, el Delegado del Consell para el modelo social valenciano, **Francesc Xavier Uceda i Maza** realizó una conferencia titulada “La Educación Social en la nueva Ley de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana”, donde hizo un repaso de los avances que aportaba la nueva Ley en la atención a la ciudadanía.

La tercera actividad programada fue una Mesa redonda titulada “Coordinación de diferentes perfiles profesionales de los Servicios Sociales de Atención Primaria”. Esta Mesa surgió debido a que los Equipos de Base de los Servicios Sociales de Atención Primaria son cada vez más plurales y multidisciplinares ya que los psicólog@s, trabajador@s sociales y educador@s sociales, entre otras figuras, están trabajando desde la coordinación y la ayuda recíproca con el objetivo conjunto de trabajar integral y holísticamente por la calidad de vida de las personas.

En esta mesa participaron: **Joan Rovira Prats** - Psicólogo. Coordinador del área de Servicios Sociales e Innovación Social del Ayuntamiento de Alzira-, **Rafel López Zaguirre** - Educador Social, Miembro de Honor del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales y coordinador del área de Servicios Personales del Ayuntamiento de Vilassar de Mar (Barcelona), y **Eva Barea Sanjuan** -Trabajadora Social de la Unidad de formación y Programas de los Servicios Sociales de Atención Primaria del Ayuntamiento de Paterna.

En la sesión de la tarde tuvo lugar la Mesa redonda con el lema “Diferentes ámbitos de intervención de la Educación Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria”. En ella se explicaron cinco experiencias socioeducativas reales que se llevan a cabo por educadoras/es sociales en cinco municipios de la Comunitat Valenciana. **Ana María Iborra Moreno** explicó su experiencia como directora de la intervención comunitaria que se realiza en el Centro de Participación Ciudadana del municipio de Alzira; **Flor Hoyos Alarte** se centró en su trabajo con Familia, Infancia y Adolescencia en el Ayuntamiento de Alaquàs; **Manuel Guerrero Ruiz** transmitió su larga experiencia en cuanto a Programas de inserción sociolaboral desde el Ayuntamiento de Silla; **Clara Beltrán Fombuena** expuso su experiencia dentro del ámbito emergente de la Salud; y, por último, **Elisa Marimón Gil** compartió con todos los/as asistentes el proyecto PROMOU del Ayuntamiento de Vila-real con menores en situación de riesgo o con medidas de protección.

Durante la Jornada se realizó la entrega de premios del Memorial Toni Julià, un concurso de proyectos profesionales realizados por Educadoras / Educadores Sociales y/o estudiantes de Educación Social, premiándose los que se consideren más interesantes e innovadores y

facilitando su futura difusión. También se presentaron las bases para la próxima elección. El galardón fue para Tarda Jove de Lloret de Mar.

El resumen de la Jornada, así como la clausura de la misma corrió a cargo de **Inma Calabuig** (Coordinadora de la Sección profesional de Atención Primaria del COEESCV), **Norma Gozávez** (Presidenta del COEESCV) y **Rosa María Bo** (Decana de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de València).

Como acto lúdico de clausura, se realizó una divertida y reflexiva obra teatral sobre el trabajo en los Servicios Sociales, titulada “El educador social en Alaska” interpretada por Factoría Los Sánchez.

310

EVALUACIÓN DE LAS PERSONAS ASISTENTES

Según la valoración de las personas asistentes, la Jornada cumplió plenamente sus expectativas, ya que un 92.9% consideran que la misma fue de su interés.

El espacio físico donde se celebró la Jornada se considera adecuado por la gran mayoría de asistentes (88.6%), mientras que la organización de la Jornada a un 78.3% indicaron que les había parecido bien y muy bien.

De la parte de las preguntas abiertas se puede extraer que lo que más gustó de la Jornada fue la mesa redonda donde diferentes profesionales explicaron sus experiencias profesionales en diferentes ámbitos del trabajo en Atención primaria. Por otro lado, resaltan como positivo la idea general de trabajo coordinado entre las diferentes figuras profesionales dentro de los equipos base para conseguir una mejor atención ciudadana.

De las cosas que menos gustaron de la Jornada fueron el carácter no dinámico de algunas ponencias y su hubiera deseado que se extrajeran más conclusiones acerca del papel del educador y la educadora social en los Servicios Sociales de Atención primaria, así como herramientas reales a utilizar en la labor socioeducativa en los equipos base municipales.

Por lo general, los temas que los participantes propusieron para futuras Jornadas son los siguientes: prevención de la violencia de género, la expansión del educador/a social en otros ámbitos emergentes y migraciones.

Líneas de mejora:

De los resultados extraídos del cuestionario de evaluación de las Jornadas se puede concluir que las propuestas de líneas de mejora podrían ir encaminadas a unas Jornadas más dinámicas y participativas, donde hubiera espacio de intercambio de experiencias e inquietudes profesionales en el que hacer intervenciones socioeducativas. Es por ello que podría plantearse una segunda parte a estas Jornadas dónde se centrara el debate en la práctica socioeducativa en los equipos base, así como facilitar un espacio para intercambiar experiencias, contar proyectos y contactar con otros educadores y educadoras sociales en activo.



CONCLUSIONES

- En la Comunidad Valenciana se ha confeccionado una nueva Ley de Servicios Sociales de cuarta generación que desarrolla el nuevo modelo social y que se regulará por Decretos que conformarán el Sistema Público de Servicios Sociales valenciano.
- Por primera vez una Ley de Servicios Sociales valenciana contempla la figura del Educador/a Social como integrante imprescindible de un Equipo interdisciplinar en los Servicios Sociales de base. La dificultad que se ha encontrado en estas incorporaciones es que los equipos estaban muy consolidados y ha resultado complicada la inserción. Es una tarea que los educadores y educadoras sociales tienen por delante, la de utilizar habilidades propias de la profesión con el fin de conseguir una integración plena y contribuir al funcionamiento del Equipo en beneficio de las personas que se atienden.
- Para que funcione un equipo, hace falta pensar en el Nosotros y no en el Yo. Es una tarea que tienen que poner en práctica todos los profesionales de este ámbito. Saber trabajar en equipo requiere contemplar los valores por los que hay que regirse: Responsabilidad, transparencia, pluralidad, cohesión, corresponsabilidad, autonomía y ética profesional.
- La sociedad es cada vez más compleja y los educadores y educadoras sociales tienen que trabajar para la ciudadanía, para las personas más vulnerables y la comunidad en general; en Equipos interdisciplinares donde las diversas miradas profesionales abordan de manera integral y más eficiente los problemas que van surgiendo.
- Los educadores y educadoras sociales que trabajan en la Atención primaria demandan espacios donde compartir experiencias e instrumentos para poder mejorar su quehacer profesional diario.

311



V convocatoria del Concurso de Proyectos de Educación Social Memorial Toni Juliá

Redacción

Informamos de la [quinta convocatoria](#) del [Concurso de Proyectos de Educación Social “Memorial Toni Juliá”](#). Una oportunidad para presentar proyectos e ir consolidando la visibilidad de ese saber hacer Educación Social.

El plazo para presentar los trabajos finalizará el 31 de marzo de 2019.

Como es tradicional, esta nueva Edición se presenta en el marco de los actos de celebración del [Día Internacional de la Educación Social](#) en Valencia el día 2 de octubre de 2018.

Compartir lo que hacemos, nuestras prácticas y saberes, con la ciudadanía, objetivo primordial de estas convocatorias.

Acceso a las [bases de la V convocatoria](#)

[¿Qué es el Concurso de Proyectos Socioeducativos Memorial Toni Juliá?"](#)

[Información completa de todo el concurso](#)



6ª Convocatoria del Premio Internacional de Educación Social Joaquim Grau i Fuster

Redacción

"El premio que presentamos nace con la intención de rendir homenaje a Joaquim Grau i Fuster, como persona y como educador social y también a los ciudadanos que como él ayudan a hacer nuestras ciudades más abiertas, más hospitalarias y respetuosas con las personas que las habitan. También quiere ser un homenaje a los profesionales que trabajan en el campo de la Educación social y que aportan, desde la reflexión, nuevas maneras de entender y de ejercer la profesión. Con el premio se pretende impulsar y motivar el trabajo de reflexión en el campo de la Educación Social, y al mismo tiempo contribuir con la tarea de transmisión y difusión de experiencias que ayuden a consolidar el patrimonio cultural de la profesión".

313

(Premio Internacional de Educación Social Joaquim Grau i Fuster)

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (**CEESC**) forma parte de la organización del premio.



BASES DE LA CONVOCATORIA DE LA 6ª EDICIÓN PREMIO INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN SOCIAL JOAQUIM GRAU I FUSTER. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

1. Objeto de la convocatoria

El Premio Internacional en Educación Social Joaquim Grau i Fuster tiene la finalidad de promover la reflexión escrita sobre la práctica profesional en el campo de la educación social con infancia, adolescencia y juventud, profundizando en los efectos educativos resultantes de la acción profesional.

Los trabajos presentados versarán, por tanto, sobre los distintos campos de acción profesional del educador social con niños, adolescentes y jóvenes.

2. Participantes

Podrán participar en este premio todos aquellos profesionales y equipos de profesionales que desarrollen o hayan desarrollado su tarea en el campo de la educación social.

3. Dotación del Premio

La dotación económica del premio es de 6.000 € y estará sometida a las condiciones fiscales pertinentes.

4. Plazo de presentación

Los trabajos deberán remitirse antes del **31 de agosto de 2019**. Los trabajos recibidos fuera de este plazo no serán aceptados.

5. Características de la presentación de los trabajos

Los trabajos presentados deberán ser originales e inéditos, escritos en lengua catalana o castellana. El texto incluirá bibliografía y todas las referencias documentales e iconográficas que el autor o autores estimen oportunas. Se acompañará de un resumen de 20 líneas aproximadamente.

La organización entiende como trabajo inédito todo aquel trabajo que no haya sido, en ninguna ocasión ni bajo ningún formato, publicado con la adjudicación formal de un ISBN, ISSN o similar en ninguna de las lenguas oficiales del Estado español. También quedan excluidos aquellos trabajos presentados en otros premios o certámenes que hayan sido premiados o publicados. En caso de duda la organización se reserva el derecho de hacer las consultas pertinentes para asegurar el cumplimiento de esta base.

Se presentará una copia en papel y una copia en formato electrónico pdf o word. El texto se entregará en envío cerrado a la Secretaría del **CEESC**, Aragón 141-143, 4ª planta, 08015 Barcelona indicando claramente "Para el V Premio Internacional en Educación Social Joaquim Grau i Fuster", sin remitente ni datos de identificación del autor o autores o lugar de trabajo. Acompañará a los trabajos presentados un sobre cerrado o "plica" en el interior del cual figurarán el nombre y apellidos, dirección, teléfonos de contacto y dirección electrónica del autor o autores. En el exterior de la plica se consignará el título del trabajo y el seudónimo bajo el cual se presentan el autor o autores.

El trabajo deberá constar de un mínimo de 60 páginas y un máximo de 120, escritas en DIN-A4 por una sola cara, interlineado 1,5, en tipo de letra Arial y cuerpo 12 (en el caso de que se incluyan imágenes, éstas no serán contabilizadas como texto).

6. Jurado

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

La composición del jurado se hará pública una vez finalizado el plazo de presentación de trabajos, para garantizar totalmente su imparcialidad.

El veredicto del jurado será inapelable e irrevocable, teniendo potestad de declarar desierto el premio si la calidad de los trabajos no alcanza la mínima exigida para una convocatoria de esta naturaleza. Si se produce este caso el jurado se guarda la potestad de otorgar uno o varios accésits de una cuantía global que no exceda la dotación total establecida.

7. Propiedad de los trabajos

Una vez concedido el premio, el original presentado que haya sido premiado permanecerá en poder de las entidades organizadoras. Los trabajos no premiados podrán ser recogidos por sus autores en un plazo máximo de un mes desde la entrega del premio.

La Comisión organizadora tendrá derecho único para publicar o promover la publicación del trabajo premiado y el derecho preferencial para publicar o promover la publicación de los trabajos no premiados cuya publicación considere de interés.

8. Entrega del premio

La entrega del premio se realizará en un acto público del año 2019 en la ciudad de L'Hospitalet de Llobregat.

Previamente, las entidades organizadoras se pondrán en contacto con el ganador o ganadores para garantizar su presencia en la medida de lo posible.

9. Disposiciones adicionales

La participación en el premio implicará la aceptación de estas bases.

Cualquier cambio que pueda producirse y que altere en alguna medida las bases de esta convocatoria, será puesto en conocimiento público y de todos y cada uno de los participantes.

Descargar bases de la convocatoria

Información del premio en castellano

Información del premio en catalán

Entrevista a Flor González Muñiz, Presidenta del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Asturias

Redacción

- Transcripción de la Entrevista a Flor González Muñiz, Presidenta del Colegio Profesional de Educadores Sociales de Asturias ([COPESPA](#)), Entrevista publicada por el diario [La Nueva España](#) del Principado de Asturias, en su edición del 7 de febrero de 2019.

316

16 | LA NUEVA ESPAÑA | Conversaciones | en invierno | Jueves, 7 de febrero de 2019

FLOR GONZÁLEZ MUÑIZ | Presidenta del Colegio Profesional de la Educación Social del Principado

"Un niño come bollería porque alguien se la da: primero hay que educar a los padres"

"Los educadores sociales nos sentimos abandonados por el Gobierno; nuestra ausencia en las aulas obliga a matar moscas a cañonazos"

Oviedo, M. G. SALAS

A ojos de la Administración se sienten invisibles, olvidados y abandonados. Flor González Muñiz (Gijón, 1967) da voz a más de 2.000 titulados asturianos en Educación Social. Una profesión que carece aún de presencia en el ámbito educativo, a pesar de que los problemas —muchos de ellos relacionados con las nuevas tecnologías— van en aumento. González preside desde junio del año pasado el Colegio Profesional de la Educación Social del Principado de Asturias, que aglutina a 160 profesionales.

«Luchan contra la invisibilidad de su profesión. ¿Qué es y cuándo actúa un educador social?»

«La educación social entró en los planes de estudio universitarios en el año 91. Con lo cual es una profesión joven, pero tampoco tan joven; vamos camino de cumplir los 30 años. Es una ciencia que sale de la pedagogía y la intervención social. ¿Y qué es lo que hacemos? Educamos, pero no dando clases de Mate o de Lengua en el colegio. Hay una educación socioeducativa cuando tú tienes que educar para producir en alguien un cambio personal y social. Por ejemplo, cómo evitar que los niños asturianos sean por desgracia los más obesos de toda España. Educando a los niños y a las familias. Muchas veces queremos transformar a los niños, pero los que tenemos que cambiar somos los adultos. Un niño come bollería porque alguien se la compra. Y a ese alguien no hay que darle órdenes, sino enseñarle a alimentar a sus hijos de forma saludable. También intervinimos ante casos de acoso escolar, abuso del móvil o de la tablet, enojecimiento activo, justicia juvenil... En decir, no es necesario llegar a una situación de exclusión social para que estemos.

«Como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías, ¿tienen ahora mayor carga de trabajo que antes?»

«Evidentemente, la sociedad va cambiando. Yo tengo 51 años y mi adolescencia nada tiene que ver con la de mi hijo. Yo con 14 años estaba todo el día en la calle, jugando con mis amigos. La primera vez que mandé a mi hijo al supermercado a por una barra de pan poco menos que parecía que lo mandaba a la guerra. Él se relaciona con los amigos por Whatsapp o por Instagram, y juega de forma online. La manera de relacionarnos con nuestros hijos también ha cambiado sustancialmente. Muchas veces los padres preguntan: "¿Oye, yo tengo que mirarle el teléfono a mi hijo?"

No es que lo tengas que mirar, es que es tu obligación mirarlo. Es verdad que el acoso escolar ha existido siempre, pero la violencia y sus secuelas tienen ahora mayor visibilidad. Y a medida que las cosas cambian, hay que introducir nuevos profesionales.

«¿Aun así, los educadores sociales siguen sin tenerse en cuenta, ¿verdad?»

«En Asturias hay un deterioro social importante por la falta de profesionales de intervención social o socioeducativa. A día de hoy, salvo en los ayuntamientos, y no en todos, los educadores sociales como categoría profesional no existen. No hay ni un solo educador social en ningún centro, no hay ni un solo educador social que esté trabajando en justicia juvenil, no hay ni un solo educador social en los centros de acogida... Hay otros profesionales. Claro que sí. Si los niños desde pequeños reciben formación sobre alimentación, condición sexual, igualdad... Y cuando llegasen a los 15 o 16 años, se les educase en consumo de sustancias, probablemente el impacto social de determinados problemas con los que hoy nos encontramos serían menores. Muchas veces nuestra falta de presencia es a matar moscas a cañonazos. Hay muchos adolescentes con un problema de adicción a las nuevas tecnologías terrible. Y cuando un problema ya está instaurado, su solución es mucho más compleja; su tratamiento, como cualquier enfermedad, es más largo y hay más posibilidades de recaída.

«Otra de sus batallas es la precariedad laboral...»

«Existimos en muchísimas entidades del tercer sector, pero en una situación precaria, con contratos parciales, por proyectos y con subvenciones. No hay una estabilidad. Pero nuestra mayor batalla es nuestra inexistencia en el ámbito formal, el mismo partido que gobierna en Asturias y que dice que no se necesitan educadores sociales, en otras comunidades dice que hay que tener nueve profesionales en los centros de Educación Primaria y Secundaria. Nos da rabia que nuestra región se quede atrás cuando ves los logros de nuestra profesión en Canarias, en Murcia, en Extremadura, en Andalucía, en Cataluña, en Cantabria... En esta última comunidad, los educadores sociales están dentro del sistema sanitario. Nosotros, en cambio, no estamos ni el sanitario ni en los servicios sociales.

«¿Eso no genera frustración entre los nuevos titulados?»

«Tenemos dos centros universitarios que dan formación en Educación Social: un centro adscrito a la Universidad de Oviedo y la UNED. Los educadores sociales son gente con un nivel alto de compromiso y de preocupación por la sociedad en la que vive. Y muchas veces esas personas cuando llegan al ámbito laboral ven frustrada esas ganas de materializar sus conocimientos, porque no hay ningún apoyo institucional. Tenemos una sensación de abandono... Cuando se cierra un centro de salud y no hay un pediatra, la gente sale a la calle y lo reclama. Si un colegio cierra y los niños se tienen que desplazar 50 kilómetros, la gente protesta evidentemente. Sin embargo, nadie va a salir a la calle con una pancarta porque no haya educadores sociales en Asturias. Al final, tenemos que ser los profesionales los que demos voz a los que son acosados, a los infractores, a los que consumen drogas... En definitiva, a los más débiles.

Flor González, en la playa de Poniente de Gijón. | ÁNGEL GONZÁLEZ

En Asturias hay un deterioro social importante por la falta de profesionales de intervención

"Un niño come bollería porque alguien se la da: primero hay que educar a los padres"

"Los educadores sociales nos sentimos abandonados por el Gobierno; nuestra ausencia en las aulas obliga a matar moscas a cañonazos"

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

A ojos de la Administración se sienten invisibles, olvidados y abandonados. Flor González Muñiz (Gijón, 1967) da voz a más de 2.000 titulados asturianos en Educación Social. Una profesión que carece aún de presencia en el ámbito educativo, a pesar de que los problemas - muchos de ellos relacionados con las nuevas tecnologías- van en aumento. González preside desde junio del año pasado el Colegio Profesional de la Educación Social del Principado de Asturias, que aglutina a 160 profesionales.

- Luchan contra la invisibilidad de su profesión. ¿Qué es y cuándo actúa un educador social?

- La educación social entró en los planes de estudio universitarios en el año 91. Con lo cual es una profesión joven, pero tampoco tan joven; vamos camino de cumplir los 30 años. Es una ciencia que sale de la pedagogía y la intervención social. ¿Y qué es lo que hacemos? Educamos, pero no dando clases de Mate o de Lengua en el colegio. Hay una educación socioeducativa cuando tú tienes que educar para producir en alguien un cambio personal y social. Por ejemplo, cómo evitar que los niños asturianos sean por desgracia los más obesos de toda España. Educando a los niños y a las familias. Muchas veces queremos transformar a los niños, pero los que tenemos que cambiar somos los adultos. Un niño come bollería porque alguien se la compra, un niño come productos precocinados porque alguien se lo compra... Y a ese alguien no hay que darle órdenes, sino enseñarle a alimentar a sus hijos de forma saludable. También intervenimos ante casos de acoso escolar, abuso del móvil o de la tablet, envejecimiento activo, justicia juvenil... Es decir, no es necesario llegar a una situación de exclusión social para que estemos.

- Como consecuencia de la irrupción de las nuevas tecnologías, ¿tienen ahora mayor carga de trabajo que antes?

- Evidentemente, la sociedad va cambiando. Yo tengo 51 años y mi adolescencia nada tiene que ver con la de mi hijo. Yo con 14 años estaba todo el día en la calle, jugando con mis amigos. La primera vez que mandé a mi hijo al supermercado a por una barra de pan poco menos que parecía que lo mandaba a la guerra. Él se relaciona con los amigos por Whatsapp o por Instagram, y juega de forma online. La manera de relacionarnos con nuestros hijos también ha cambiado sustancialmente. Muchas veces los padres preguntan: "¿Oye, yo tengo que mirarle el teléfono a mi hijo?". No es que lo tengas que mirar, es que es tu obligación mirarlo. Es verdad que el acoso escolar ha existido siempre, pero la violencia y sus secuelas tienen ahora mayor visibilidad. Y a medida que las cosas cambian, hay que introducir nuevos profesionales.

- Aun así, los educadores sociales siguen sin tenerse en cuenta, ¿verdad?

-En Asturias hay un deterioro social importante por la falta de profesionales de intervención social o socioeducativa. A día de hoy, salvo en los ayuntamientos, y no en todos, los educadores sociales como categoría profesional no existimos. No hay ni un solo educador social en ningún centro, no hay ni un solo educador social que esté trabajando en justicia juvenil, no hay ni un solo educador social en los centros de acogida... ¿Hay otros profesionales? Claro que sí. Si los niños desde pequeños recibiesen formación sobre alimentación, condición sexual, igualdad... Y cuando llegasen a los 15 o 16 años, se les educase en consumo de sustancias, probablemente el impacto social de determinados problemas con los que hoy nos encontramos serían menores. Muchas veces nuestra falta de presencia lo que obliga a la Administración es a matar moscas a cañonazos. Hay muchos adolescentes con un problema de adicción a las nuevas tecnologías terrible. Y cuando un problema ya está instaurado, su solución es mucho más compleja; su tratamiento, como cualquier enfermedad, es más largo y hay más posibilidades de recaída.

- Otra de sus batallas es la precariedad laboral...

-Existimos en muchísimas entidades del tercer sector, pero en una situación precaria, con contratos parciales, por proyectos y con subvenciones. No hay una estabilidad. Pero nuestra mayor batalla es nuestra inexistencia en el ámbito formal: el mismo partido que gobierna en Asturias y que dice que no se necesitan educadores sociales, en otras comunidades dice que hay que tener nueve profesionales en los centros de Educación Primaria y Secundaria. Nos da rabia que nuestra región se quede atrás cuando ves los logros de nuestra profesión en Canarias, en Murcia, en Extremadura, en Andalucía, en Cataluña, en Cantabria... En esta última comunidad, los educadores sociales están dentro del sistema sanitario. Nosotros, en cambio, no estamos ni el sanitario ni en los servicios sociales.

- ¿Eso no genera frustración entre los nuevos titulados?

-Tenemos dos centros universitarios que dan formación en Educación Social: un centro adscrito a la Universidad de Oviedo y la UNED. Los educadores sociales son gente con un nivel alto de compromiso y de preocupación por la sociedad en la que vive. Y muchas veces esas personas cuando llegan al ámbito laboral ven frustrada esas ganas de materializar sus conocimientos, porque no hay ningún apoyo institucional. Tenemos una sensación de abandono... Cuando se cierra un centro de salud y no hay un pediatra, la gente sale a la calle y

lo reclama. Si un colegio cierra y los niños se tienen que desplazar 50 kilómetros, la gente protesta evidentemente. Sin embargo, nadie va a salir a la calle con una pancarta porque no haya educadores sociales en Asturias. Al final, tenemos que ser los profesionales los que demos voz a los que son acosados, a los infractores, a los que consumen drogas... En definitiva, a los más débiles.

[Enlace a la entrevista](#)

319



Junta de Gobierno de [COPESPA](#). La primera sentada por la derecha es Flor González

Comunicado del CGCEES sobre las actuaciones de acogimiento a las/los niñas/niños y adolescentes migrantes sin referentes adultos

Redacción

320

- *Las/los niñas/niños y adolescentes migrantes sin referentes adultos, son habitualmente denominados como MENA (menores extranjeros no acompañados)*

Las Educadoras y los Educadores Sociales son unas/unos de las/los profesionales con responsabilidad educativa en los centros de acogida que deben atender en primera instancia, y a lo largo del proceso de acompañamiento, a las/los niñas/niños y adolescentes migrantes sin referentes adultos, tal como queda definido en la legislación española.

En los últimos meses se ha constatado la creación de nuevos centros de emergencia, a través de convenios con “entidades colaboradoras”, con poco margen de tiempo, sin tener en cuenta la cualificación profesional necesaria del personal contratado y con contratos laborales precarios.

El [CGCEES](#) manifiesta su total desacuerdo con estas actuaciones y reclama que se actúe dentro de la legalidad y en el marco de los convenios colectivos establecidos.



COMUNICADO

[Acceso al comunicado preparado para descarga](#)



COMUNICADO DEL [CGCEES](#) SOBRE LAS ACTUACIONES DE ACOGIMIENTO A LOS MENA

Con la llegada masiva de niños/niñas y adolescentes migrantes, surgen afirmaciones erróneas sobre la falta de Educadoras y Educadores Sociales para formar parte de los equipos educativos que se están constituyendo para los nuevos servicios. En algunas Comunidades Autónomas los/as responsables de las Administraciones han transmitido, a los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales del territorio, su preocupación ante la comunicación, por parte de las entidades que se ofrecen para gestionar los nuevos centros de acogida, de la falta de dichos/as profesionales y la necesidad de cubrir sus plazas con otros perfiles, por lo que las Administraciones se muestran “flexibles” a introducir “otras figuras profesionales del sector social”.

Es difícil sostener el argumento de la ausencia de profesionales de la Educación Social teniendo en cuenta que en las últimas promociones universitarias se han titulado más de 2.000 Educadoras/es Sociales, sumadas/os a las/os ya existentes, por lo que, atendiendo a los derechos y a la específica realidad de los MENA, es necesario e imprescindible que sea personal cualificado el que se contrate para esta tarea.

Creemos que la supuesta falta de profesionales se debe a la precariedad laboral y las ofertas que no cumplen con los convenios colectivos establecidos y se rigen por convenios propios o de otra índole con el fin de recortar los derechos y los salarios de las Educadoras y los Educadores Sociales, los cuales no se corresponden con el grado de responsabilidad que adquieren en su ejercicio profesional. El perfil de los y las profesionales de los centros residenciales de acción educativa debe ir asociado a la finalidad del recurso residencial. El y la profesional de referencia del centro, y cualquier otro dispositivo, que constituirá la base del equipo, será el/la educador/a social con el apoyo de otros/as profesionales para programas específicos. Quienes deben ejercer el papel de referente socioeducativo, y tienen el perfil adecuado, son las Educadoras y los Educadores Sociales. No se puede aceptar que la atención a un colectivo con necesidades extremadamente delicadas recaiga en otros/as profesionales y se ponga en riesgo a personas con una situación de extrema vulnerabilidad.

Las niñas, los niños, y las/os adolescentes migrantes deben disponer de los recursos necesarios y adecuados para su acogida y la realización de su proyecto migratorio. Ello requiere la definición de los nuevos dispositivos creados para la primera acogida que serán de urgencia y diagnóstico (finalidad, recursos profesionales y terapéuticos para el diagnóstico y evaluación y propuesta). Una vez realizado el diagnóstico inicial deben poder entrar dentro del circuito habitual del acogimiento residencial establecido en las leyes de protección a las infancias estatales y autonómicas, ampliando la red de recursos de acogimiento residencial y familiar que tengan en cuenta el grado de autonomía y la situación personal a nivel social y educativo. Requerimos del permiso de residencia y de trabajo, apoyos específicos y trabajo en

red y coordinado con Justicia, Educación y Salud para los/as niños/as y jóvenes con el objetivo de facilitar la integración y llevar a cabo el proyecto socioeducativo que permita la inclusión en las comunidades que les acogen. Es necesario conocer con total transparencia la situación de estos/as niños/as y jóvenes informando de todos los datos posibles: evolución de la llegada en los últimos diez años, planificación de los recursos para la acogida, número de plazas profesionales creadas para la nueva situación y su evolución en el tiempo, distribución territorial, distribución del colectivo según su situación y proyecto vital, llegada de países de origen, en tránsito, enraizamiento social en el territorio, llegada de vuelta de países europeos, vuelta a países de origen. Este Consejo considera imprescindible que el Gobierno del Estado aumente las transferencias económicas en las políticas de protección a la infancia y juventud, especialmente aquellas que vayan asociadas al desarrollo de un proyecto vital basado en la formación y la inserción laboral y comunitaria. Trasladar el problema a las administraciones locales y a las autonómicas no lo resuelve ya que no disponen de suficientes recursos para sostener las políticas sociales del estado del bienestar. Solicitamos la creación de mesas de diálogo en las que participen todos los agentes sociales implicados y los/as jóvenes acogidos/as para debatir y reflexionar sobre el modelo de gestión de estos recursos y sus proyectos educativos.

Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) Enero de 2019



El CGCEES formará parte del Comité de las Profesiones del sector sanitario y social

Redacción

El Boletín Oficial del Estado ([BOE](#)), en su edición del 6 de febrero de 2019, publicó la "[Orden SCB/93/2019, de 4 de febrero, por la que se crea el Comité de las profesiones del sector sanitario y social](#)", en cuyo artículo 3, Composición, figura el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), como miembro del Comité de las Profesiones del sector sanitario y social.

[Acceso a la Orden](#)



BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO



Núm. 32

Miércoles 6 de febrero de 2019

Sec. I. Pág. 10206

I. DISPOSICIONES GENERALES

MINISTERIO DE SANIDAD, CONSUMO Y BIENESTAR SOCIAL

1539 *Orden SCB/93/2019, de 4 de febrero, por la que se crea el Comité de las profesiones del sector sanitario y social.*



Tablas salariales del Convenio colectivo estatal del sector de acción e intervención social

Redacción

324

El Boletín Oficial del Estado ([BOE](http://www.boe.es)) publicó, en su edición del 1 de febrero de 2019, la Resolución de 15 de enero de 2019, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Acta del acuerdo relativo a las tablas salariales para los años 2018, 2019, 2020 y 2021 del Convenio colectivo estatal del sector de acción e intervención social.

[Acceso a la Resolución](#)



BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO



Núm. 28

Viernes 1 de febrero de 2019

Sec. III. Pág. 9141

III. OTRAS DISPOSICIONES

MINISTERIO DE TRABAJO, MIGRACIONES Y SEGURIDAD SOCIAL

1327

Resolución de 15 de enero de 2019, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Acta del acuerdo relativo a las tablas salariales para los años 2018, 2019, 2020 y 2021 del Convenio colectivo estatal del sector de acción e intervención social.



Congreso Diputados: Encuentro con la Secretaria de la Comisión de Sanidad, Consumo y Bienestar Social

Redacción

El 10 de enero de 2019, se mantuvo un encuentro con la Secretaria de la [Comisión de Sanidad, Consumo y Bienestar Social](#), diputada por Toledo en el Congreso de los Diputados, María Guadalupe Martín.

Por los educadores y educadoras sociales participaron la Presidenta y el Vicepresidente del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), Lourdes Menacho y Xavier Puig, junto con el Presidente y el Vicepresidente del Colegio Oficial de Educadores Sociales de Castilla La Mancha ([CESCLM](#)), Francisco J. Pedes y Juan Bautista González.

Los representantes de la Educación Social presentaron la *Ley del Derecho a la Educación Social*, que facilitaría el acceso al derecho a la educación a la ciudadanía. Igualmente le explicaron la situación de la profesión de la educación social y los asuntos que preocupan como Consejo General. También se habló de la situación crítica de lo jóvenes migrados y la necesidad de un abordaje transversal.



Publicado el III Convenio Colectivo de Reforma Juvenil y Protección de Menores

Redacción

El 23 de noviembre de 2018 se publicó en el [BOE](#) el [III Convenio Colectivo de Reforma Juvenil y Protección de Menores](#), que fue suscrito por [UGT Unión General de Trabajadores](#) y [CCOO Comisiones Obreras](#) el pasado mes de julio, y cumple los mínimos estipulados en el último Acuerdo de Negociación Colectiva.

El 15 de julio este Portal de la Educación Social [eduso.net](#) informaba de que se había aprobado el [III Convenio Colectivo Estatal de Reforma Juvenil y Protección de Menores](#) e igualmente la noticia insertaba un [comunicado del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales \(CGCEES\)](#) sobre este acontecimiento, [cuyo texto enlazamos](#). También informábamos que publicaríamos en estas páginas el texto una vez fuera publicado en el BOE, lo que se realiza.

El [CGCEES](#) transmitió la siguiente nota en ese momento: *"Hacemos un reconocimiento a las partes negociadoras por incluir al profesional de referencia de este ámbito, el educador social. Les instamos a la mejora de las condiciones de los profesionales del sistema de protección. Planteamos la necesidad de unificación de los diferentes convenios del sector que actualmente generan situación de desigualdad de los profesionales según los ámbitos"*.

[Enlace al convenio](#)

**BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO**

Núm. 283

Viernes 23 de noviembre de 2018

Sec. III. Pág. 114060

III. OTRAS DISPOSICIONES

MINISTERIO DE TRABAJO, MIGRACIONES Y SEGURIDAD SOCIAL

16011 Resolución de 31 de octubre de 2018, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el III Convenio colectivo estatal de reforma juvenil y protección de menores.



Los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales se reúnen en su Escuela de Otoño

Redacción

327

Los [Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#), junto con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) se reunieron durante el fin de semana del 9-10-11 de noviembre en Madrid para tratar temas de organización de la profesión.

La Escuela de Otoño del [CGCEES](#) surge a petición de la Asamblea General celebrada los días 11 y 12 de mayo de 2018 y pretende ser un espacio de formación e intercambio de conocimientos y experiencias adquiridos en las organizaciones colegiales, y que, compartiéndolos, podemos crecer mucho más.

Durante estos últimos años se ha aprobado nueva legislación estatal y europea que ha modificado y va a modificar en los próximos meses el funcionamiento de nuestras organizaciones.

En esta primera Escuela se realizaron tres encuentros diferentes, que estaban previstos en el Plan de Trabajo de [CGCEES](#): un encuentro de las Secretarías Técnicas de los Colegios y el [CGCEES](#), una reunión del Comité de Comunicación del [CGCEES](#) y un encuentro con las Presidencias y miembros de las Juntas de Gobierno para trabajar distintos temas que afectan al funcionamiento y organización del [CGCEES](#).

El viernes 9 estuvo centrado en un trabajo conjunto con las Secretarías Técnicas de los colegios profesionales en aras de establecer sinergias de colaboración, así como revisar y plantear estrategias de futuro.

El sábado 10 y domingo 11 se centró centrado en el trabajo de las Juntas Directivas y Presidencias de los diversos colegios, al tiempo que el Comité de Comunicación del [CGCEES](#) se reunió para seguir coordinando su trabajo interno.



Escuela de Otoño 2018 del [CGCEES](#). PlenariosComité de Comunicación del [CGCEES](#), 2018

Publicados todos los trabajos premiados del concurso de proyectos socioeducativos Memorial Toni Julià

Redacción

329

Facilitamos el acceso a los trabajos premiados en las cuatro primeras ediciones celebradas hasta el día de hoy del ["Concurso de Proyectos de Educación Social Memorial Toni Julià"](#)

[**¿Qué es el Concurso de Proyectos de Educación Social Memorial Toni Julià?"**](#)

[**Información completa de todo el concurso**](#)



Proyectos premiados:

I Edición (2011):

[**"Programa Socioeducativo Comunitario Ingenio-El Puche"**](#)

Domingo Mayor Paredes (COPESA)

II Edición (2013):

[**"El símbolo: una herramienta educativa en la comunidad Manuene"**](#)

Patxi García Alicante (GHEE-CEESPV)

III Edición (2015):**Categoría individual:****"Proyecto de intervención socioeducativa en el tiempo libre del mediodía escolar"**

Marta Prats Humbert (CEESC)

Categoría colectiva:**"#Alternajoven. Promoción de la participación del sector joven de Mairena del Aljarafe en su propia salud y ocio"**

Israel Fernández Varela y Carlos Zapata de la Flor (COPESA)

330

IV Edición (2017):**Categoría individual:****VUELA, VUELA LA COMETA". (Proyecto educativo y de integración social con familias gitanas rumanas en la ciudad de Zamora).**

Autor: Lorenzo Salamanca García. Educador Social en la Concejalía de Bienestar Social en el Ayuntamiento de Zamora. Colegio Profesional: CEESCYL

Categoría colectiva:**TARDA JOVE". Lloret de Mar.**

Autor: FUNDACIÓ SERVEI GIRONÍ DE PEDAGOGIA SOCIAL-FUNDACIÓ SER.GI
Colegio Profesional: CEESC



El CGCEES en la audiencia del Rey a las presidencias de las Corporaciones Colegiales de Unión Profesional

Redacción

El lunes 21 de enero de 2019, la Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), Lourdes Menacho, participó en la audiencia que Felipe VI ha realizado a las presidencias de las Corporaciones Colegiales que forman parte de [Unión Profesional](#).

331

Nota de prensa del [CGCEES](#):

"Nuestra presidenta pudo compartir con el Rey Felipe VI nuestra preocupación por la situación de los menores extranjeros sin referentes familiares, así como la necesidad de la regulación de las profesiones de la intervención social, teniendo en cuenta que se realizan contrataciones con categorías inferiores perjudicando la calidad de la intervención socioeducativa y fomentando el intrusismo profesional".

"Trabajamos con personas, a veces en situación muy vulnerables y es necesario contar con profesionales con capacidad y titulación" ([CGCEES](#))



Nuestra presidenta, Lourdes Menacho, saludando al rey Felipe VI

Nota de prensa de la Unión Profesional:

"Su Majestad el Rey ha recibido en audiencia a los presidentes y presidentas de las Corporaciones Colegiales de Unión Profesional que, con motivo del 40 aniversario de la Constitución, han agradecido a Don Felipe el hacer posible la estabilidad social y desarrollo democrático en el que se han podido consolidar los Colegios Profesionales como instituciones recogidas en la Carta Magna y que son garantes de la buena práctica profesional en base al interés general. Asimismo, se ha hecho especial hincapié en la deontología y la formación continuada como esencia de las Corporaciones Colegiales, y en trasladar que los intereses de las profesiones son los intereses de la ciudadanía".

"Como ha expresado Victoria Ortega, presidenta de Unión Profesional, "desde Unión Profesional queremos reiterar la vocación de servicio a la sociedad de los profesionales colegiados, y sus corporaciones de derecho público. Consejos y Colegios actuamos en el día a día para cumplir la garantía institucional que nos atribuye la Constitución Española; para facilitar con una práctica profesional efectiva, sujeta a disciplinas deontológicas, el ejercicio de los derechos fundamentales por la ciudadanía".

"Unión Profesional es fruto del compromiso de las profesiones con el impulso y defensa de la cultura y los valores profesionales en la sociedad. Institución creada en 1980 para la defensa de los intereses comunes de las profesiones y la consecución coordinada de las funciones de interés social, tiene como fin que los profesionales colegiados y la ciudadanía puedan verse, tocarse desde cualquier punto y en cualquier momento".

"Desde su inicio ha sido interlocutor y foro de debate, opinión y discusión de todas las cuestiones relacionadas con las organizaciones profesionales y sus estructuras, así como del ejercicio de las profesiones. Está presidida por Victoria Ortega, a su vez, presidenta del Consejo General de la Abogacía. En el ámbito internacional, Unión Profesional ostenta la vicepresidencia de la Unión Mundial de Profesiones Liberales (UMPL), institución que tiene el estatus de órgano consultivo de la ONU, y del Consejo Europeo de Profesiones" (Unión Profesional)

332



Nota de prensa de la Casa Real:

"Audencia a los presidentes de las Corporaciones Colegiales de Unión Profesional"

Palacio de La Zarzuela. Madrid, 21.01.2019

"Su Majestad el Rey recibió en audiencia a los presidentes de las Corporaciones Colegiales de [Unión Profesional](#), que con motivo del 40 aniversario de la Constitución, que agradecieron a Don Felipe el hacer posible la estabilidad social y desarrollo democrático en el que se han podido consolidar los Colegios Profesionales como instituciones recogidas en la Carta Magna y que son garantes de la buena práctica profesional de interés general".

"[Unión Profesional](#) es la asociación estatal que agrupa a las profesiones colegiadas españolas. Está integrada por 33 Consejos Generales y Superiores y Colegios Profesionales de ámbito estatal que, juntos, aglutinan cerca de 1.000 colegios profesionales y millón y medio de profesionales liberales en todo el territorio. El sector de las profesiones colegiadas genera casi el 10% del Producto Interior Bruto (PIB) y su aportación al empleo se situaría en un 9%, del cual el 6% sería empleo directo y 3% es empleo vinculado".

"[Unión Profesional](#) es fruto del compromiso de las profesiones con el impulso y defensa de la cultura y los valores profesionales en la sociedad. Se trata de una institución creada en 1980 para la defensa de los intereses comunes de las profesiones y la consecución coordinada de las funciones de interés social. El fin de [Unión Profesional](#) es que el colegiado y el ciudadano puedan verse, tocarse desde cualquier punto y en cualquier momento. Desde su inicio ha sido interlocutor y foro de debate, opinión y discusión de todas las cuestiones relacionadas con los colegios profesionales y sus estructuras, así como del ejercicio de las profesiones".

"[Unión Profesional](#) está presidida por Victoria Ortega, a su vez, presidenta del [Consejo General de la Abogacía](#)".

"En el ámbito internacional, [Unión Profesional](#) ostenta la vicepresidencia de la Unión Mundial de Profesiones Liberales ([UMPL](#)), institución que tiene el estatus de órgano consultivo de la [ONU](#), y del Consejo Europeo de Profesiones Liberales ([CEPLIS](#))". ([Casa Real](#))



Reunión del CGCEES con la Ministra de Sanidad, Consumo y Bienestar Social

Redacción

En la mañana del 11 de marzo de 2019, miembros del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) mantuvieron un encuentro con María Luisa Carcedo, Ministra de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

En el desarrollo de la reunión se le transmitió la preocupación del [CGCEES](#) por la situación de la profesión y la necesidad de regulación de las profesiones de la intervención Social.

Se manifestó que existe un elevado intrusismo y una precarización laboral, externalización y privatización de los servicios, así como que la infracontratación para ahorrar costes merman la calidad de intervención socioeducativa.

Se le mostró la preocupación del [CGCEES](#), entre otras, por la situación de los dispositivos de emergencias a los/las adolescentes y jóvenes migrantes sin referentes familiares, que deben cumplir con la normativa recogida en la Ley de Protección a la Infancia y a la Adolescencia.

La Ministra mostró su interés en la necesidad de profesionalizar la intervención dada la complejidad de la problemática y la atención a personas menores de edad.

Por parte del [CGCEES](#) asistieron a la reunión: Lourdes Menacho, Presidenta, Xavier Puig, Vicepresidente, y Manuel Torrico, Secretario Primero. La Ministra Luisa Carcedo estuvo acompañada de Ana Isabel Lima, Secretaria de Estado de Servicios Sociales, Eloisa del Pino, Directora del Gabinete de la Ministra y de Borja Barrague, Asesor de la Ministra.



Adhesión al manifiesto *¿Dónde están ellas?*

Redacción

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) se ha adherido al manifiesto *¿Dónde están ellas?*, una iniciativa del Parlamento Europeo que constituye un compromiso institucional para aumentar la visibilidad de las mujeres en conferencias y debates.

El 11 de marzo de 2019, la Presidenta del [CGCEES](#), Lourdes Menacho, ha procedido a la firma del documento.



335

#DóndeEstánEllas

Compromiso para aumentar la visibilidad de las mujeres en conferencias y debates

A lo largo de los últimos años, numerosas iniciativas (EU Panel Watch, Brussels Binder y muchas otras) han demostrado que en los debates, conferencias y seminarios públicos organizados en Bruselas -corazón europeo de instituciones, think tanks y grupos de reflexión sobre Europa- apenas el 33% de las personas expertas son mujeres. En el caso de España, las cifras no son mejores. Y sin embargo, el debate público en torno a Europa, sus políticas, sus retos, su historia y sus valores es el motor necesario de cambio, la semilla donde nuevas generaciones verán reflejado el rumbo de su proyecto europeo. ¿Por qué reducir esta visión a las voces masculinas? Es en la diversidad de estos debates -con personas expertas de diferente origen, edad, género, cultura y capacidades- donde encontraremos la riqueza necesaria para inspirar nuevas ideas de futuro.

Hace ahora 61 años, la igualdad entre mujeres y hombres se integró en el Tratado de Roma como uno de los valores fundacionales de la Unión Europea, recogiendo después también en la Carta de Derechos Fundamentales de la UE. A día de hoy, la tasa de empleo de las mujeres ha llegado a un máximo histórico, pero la brecha salarial de género sigue presente (las mujeres ganan un 16,3 % menos que los hombres en toda Europa) y ellas siguen topándose con un techo de cristal a la hora de alcanzar puestos de gestión y liderazgo.

La lucha por la igualdad de género no es solo una etiqueta políticamente correcta para colgar en el título de un libro o la puerta de un despacho. Es un reto urgente y que requiere medidas concretas y proactivas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Es por ello que las instituciones, universidades, think tanks, asociaciones y organizaciones de la sociedad civil aquí firmantes hemos decidido impulsar durante los próximos doce meses una iniciativa concreta: promover la visibilidad de mujeres expertas en el seno de nuestra organización y aumentar su participación en los paneles, conferencias, seminarios, debates y actividades de comunicación que realicemos. Para lograrlo, nos comprometemos a:

- 1. Alentar y animar a las mujeres de nuestro entorno -con especial hincapié en las generaciones más jóvenes y en las mujeres con algún tipo de discapacidad- a participar en debates públicos, conferencias y actos de comunicación.*
- 2. Visibilizar y celebrar con la sociedad el papel y la contribución de las mujeres al progreso de la Unión Europea en sus diferentes ámbitos de aplicación.*
- 3. Asegurar siempre que sea posible la participación de mujeres expertas en conferencias y debates (evitando los actos integrados por expertos solo masculinos, conocidos como 'all-male panels').*
- 4. Promover la igualdad de género mediante la participación y el liderazgo en simposios, conferencias, debates y reuniones de personas expertas, para que las mujeres intervengan como oradoras y no se limiten al papel de presentación del evento.*
- 5. Auditar los resultados del proyecto proporcionando, al cierre de cada curso/año desde la firma de este Protocolo, cifras de la tasa de participación de expertas como oradoras o expertas en todas nuestras actividades de comunicación, con el objetivo de mejorar el porcentaje cada año. Al recopilar este dato, se hará especial mención a las mujeres con discapacidad que hayan participado. El resultado anual de cada organismo participante se hará público y deberá aparecer en su página web.*
- 6. Promover en la comunicación institucional, web y redes sociales una campaña para poner en valor el papel de mujeres expertas en los paneles y animar a otras entidades a unirse a esta iniciativa, utilizando el lema común #DóndeEstánEllas y favoreciendo las sinergias entre ellas.*
- 7. Promover el apoyo y la creación de redes para que las expertas de cada organismo participante puedan planear y desarrollar carreras con mayor visibilidad.*

Información



Reseñas

337



Reseña de Tesis Doctoral

TÍTULO: ***"O Centro Santo Anxo. Unha resposta para menores en dificultade e conflito social"***

AUTORA: **M^a Soledad Hernández Hernández**

UNIVERSIDAD: **Santiago de Compostela**

AÑO: **2018**

338

Alberto Fernández de Sanmamed Santos. *Miembro del Comité de Comunicación del CGCEES*

El 18 de mayo de 2018 tuvo lugar la lectura de la tesis doctoral "O Centro Santo Anxo. Unha resposta para menores en dificultade e conflito social", en la Universidad de Santiago de Compostela. La tesis doctoral, que ha recibido la máxima calificación del tribunal, analiza el sistema de protección a la infancia y adolescencia a través de la experiencia de uno de los centros referentes de la protección de menores en Galicia el Centro "Santo Anxo" de Rábade (Lugo), donde la autora desarrolló gran parte de su vida profesional. En la investigación, la autora da voz a las niñas y niños que durante años pasaron por el Centro, como protagonistas reales del sistema de protección. Se pone de relieve que detrás de cada uno de ellos hay una historia diferente, experiencias dolorosas, conflictos familiares, abandono social y escolar que han formado parte de la vida cotidiana de estos menores, pero como señala la investigadora, sus metas y objetivos no son diferentes a los de cualquier persona de su edad: encontrar trabajo, amigos fieles y una familia que les quiera, esté sería su futuro deseado. El trabajo pone de manifiesto que, según las muchas entrevistas realizadas, la mayoría de las niñas y niños valora de forma positiva su paso por el centro pese a que, en muchos casos fuera de forma obligada.

Soledad Hernández pone de manifiesto en esta investigación, que el principal problema del sistema de protección es que pone por encima aspectos relacionados con "el control" que con la educación en sí misma, el exceso de normas y el modelo rígido, pueden facilitar la acción educativa, pero tenemos que evitar que el exceso de reglamentos y protocolos ocupen el espacio educativo y dejen sin función real la labor de las y los educadores.

La autora señala también que uno de los principales problemas del sistema, la necesidad de continuar protegiendo y acompañando a las y los niños una vez cumplan los 18 años continúa sin resolverse.

Otro aspecto que, esta tesis pone de relevancia, es la importancia de la figura del educador, que considera que está infravalorado, teniendo las y los profesionales que justificar continuamente su presencia, señalando que, si no se apuesta claramente por la educación, el futuro será mucho más incierto para las niñas y niños que llegan al sistema.

La autora nos deja una reflexión de calado: ¿Estamos interesados en tejer una red que sostenga y permita crecer a los que tenemos la obligación de proteger? Para ello, Soledad Hernández pone en valor la importancia de tener una legislación que defienda el ejercicio efectivo de los derechos de protección de la infancia y la adolescencia, y que se dé un papel activo a las niñas y niños que están en el sistema.

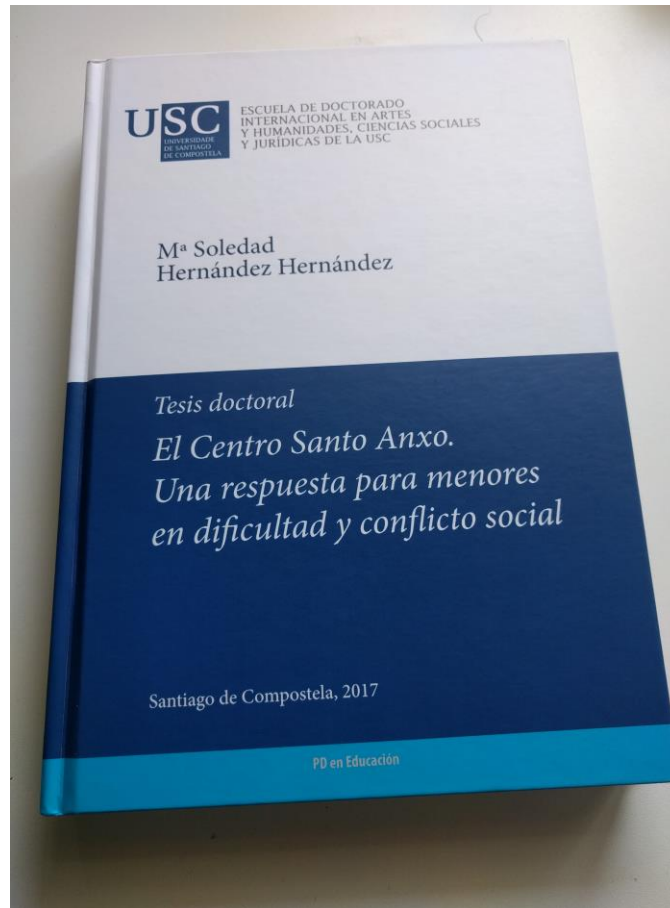
La tesis deja muchas cuestiones pendientes como no podría ser de otra manera, Soledad Hernández plantea “propuestas y orientaciones de futuro” de gran calado:

- Mantener los servicios y recursos existentes favoreciendo los cambios para ofrecer una atención de calidad.
- Elaborar criterios e indicadores de evaluación de la calidad que incluyan categorías relacionadas con los diseños educativos, las competencias de las y los profesionales, el clima de las instituciones y las relaciones e interacciones con servicios afines y proyección social.
- Realizar una oferta de formación continua para profesionales, partiendo de las necesidades detectadas.
- Facilitar estancias temporales de conocimiento e investigación en otros servicios, además de favorecer la presencia de otros profesionales.
- Establecer o mejorar los protocolos para potenciar la estancia de estudiantes, además de potenciar proyectos de investigación.
- Adelantar propuestas de futuro que, partiendo del análisis de la realidad, promuevan nuevas soluciones en aspectos relevantes como la atención a chicos y chicas que alcanzan la mayoría de edad
- Agilizar los procesos de concursos y selección profesional, garantizando la estabilidad de los equipos
- Proponer intervenciones integrales en elaboración de proyectos y programas de participación transversal de los servicios involucrados.

Esta tesis puede ser considerada de máxima calidad, ya que abre nuevas vías de investigación y pone en valor el trabajo de las y los educadores sociales y da la palabra a los verdaderos protagonistas de lo que la autora llama “el agravio heredado”.

Publicada en el repositorio TDR (Tesis Doctorales en Red):

<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/16761>



340

Datos de la autora de la tesis:

Dra. Mª Soledad Hernández Hernández: masolma60@outlook.com

Educadora Social y Pedagoga. Ejerciendo como educadora en el Servicio de Familia, Infancia e Dinamización Demográfica da Xunta de Galicia.

Reseña de Tesis Doctoral

TÍTULO: ***”El desempeño profesional del educador y la educadora social: Funciones, competencias y creencias de autoeficacia”***

AUTORA: **Ana María Álvarez Fernández**

UNIVERSIDAD: **Universidad Autónoma de Madrid –UAM–**

AÑO: **2017**

341

Josep Vallés Herrero, *educador social*

Las funciones, las competencias y el concepto de autoeficacia son tratados en esta tesis de la UAM, sobre la profesión de educador/a social. Una tendencia actual en Educación Social es autocuestionarse como profesional en casos que podríamos haber resuelto mejor o con un enfoque distinto: “¿Cómo ser educador/a y no morir en el intento?” Fue el lema del [carnaval de blogs del CEESC](#) – Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña – y “[Blancas juegan y ganan](#)”, el reciente libro de Joan Dueñas en que equipara a la profesión con una partida de ajedrez, dónde las fichas negras son los prejuicios del profesional y las blancas las potencialidades.

Las personas somos agentes activos de nuestra propia vida. En el aspecto laboral y en el desempeño profesional de un/a educador/a social, las creencias de autoeficacia suponen un elemento fundamental debido a la frecuencia y cantidad de decisiones y situaciones nuevas, estresantes y complejas, a las que tiene que enfrentarse en su quehacer diario. La educación social supone una compleja diversidad de prácticas sociales y educativas que requieren perfiles competenciales completos, donde las tareas, funciones, toma de decisiones y afrontamientos son variados y constantes. Un/a educador social ha de poseer creencias muy firmes en sus propias capacidades y competencias para poder desempeñar su profesión con eficacia y éxito.

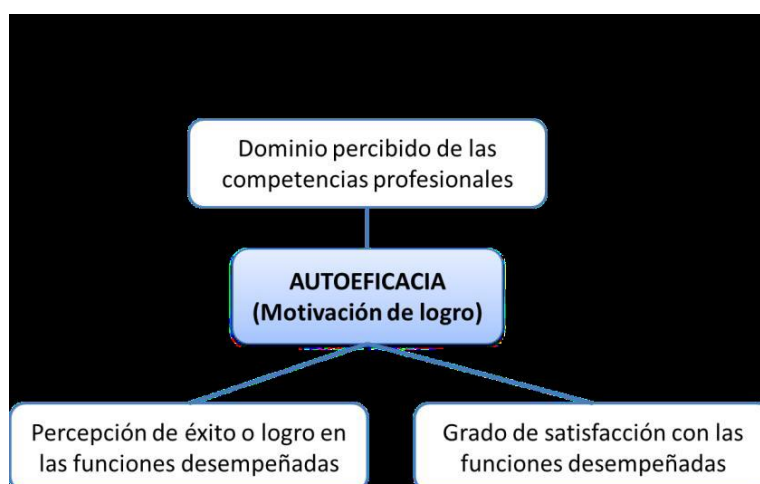
Ser agente activo en nuestra profesión, desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva y Teoría de la Autoeficacia, de Bandura, que concibe a la persona como sujeto creador y modificador de sus propias condiciones de vida, en constante relación con su entorno. Sus creencias y sentimientos influyen significativamente en sus concepciones, capacidades y habilidades y destrezas, así como

también en las acciones y prácticas concretas. Y dentro de estas, las creencias de autoeficacia repercuten en las decisiones que se vayan tomando en lo cotidiano y en lo laboral.

La autoeficacia determina en gran medida el *locus* de control interno: si una persona se siente eficaz y cree poseer las habilidades necesarias, establecerá relaciones entre sus acciones y los resultados. El *locus* de control determina la autoeficacia: ante una tarea, las personas con *locus* de control interno que creen carecer de las habilidades necesarias, desarrollan un escaso sentido de la autoeficacia y se enfrentan a la situación con un sentido de inutilidad (Salanova y Martínez, 2008 en Álvarez, 2017:200).

Interesante estudio, el que reseñamos, con metodología mixta – combinación de estudio cuantitativo y cualitativo –, a través de cuestionarios y un grupo de discusión, centrado en la comunidad de Madrid. Analiza bien lo que son las competencias, revisa el tema de funciones en que propone tres grandes funciones: la de atención directa, la de proyectos y la de coordinación-gestión (similares a las tres metafunciones que describí en [mi tesis](#)), aporta aspectos nuevos en el peso de esas funciones y en la autosatisfacción de los profesionales de la Educación Social. Constata la importancia del tiempo dedicado a las funciones de atención directa, en segundo lugar las dedicadas a proyectos y en tercer lugar quedan menos valoradas en cuánto a dedicación las de coordinación y gestión, esta última, también la menos valorada en la escala de autoeficacia (ver gráfico adjunto) aunque cada vez está más presente en la profesión. Concluye que son muy importantes la formación continua y la supervisión profesional, la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de formarse en estrategias y técnicas socioeducativas. Lo más destacable es el esfuerzo por la definición de las competencias y crear una escala de autoeficacia.

Como muestra de las interesantes aportaciones de la autoeficacia como variable a valorar, vemos a continuación dos figuras. La primera en donde la autora desgrana el concepto de autoeficacia entre la percepción del logro en las funciones, la satisfacción por las tareas y el dominio de las competencias, y la segunda figura con los resultados de la percepción del éxito en el desempeño profesional.



Autoeficacia y desempeño profesional. (Álvarez, 2017: 222 – Figura 40 –)



343

Percepción del éxito en el desempeño (promedio por funciones –sobre máx. de 6-). (Álvarez, 2017: 307 – Figura 65 –)

La tesis completa puede descargarse de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678291/alvarez_fernandez_ana_maria.pdf?sequence=1

Y un resumen de:

Resumen Tesis en acceso abierto en: [Biblos-e Archivo](#)

Reseña de libro

TÍTULO: *Coordinación y dinamización del equipo de monitores de tiempo libre*

AUTORA: **Judith Andrés Sendra**

EDITORIAL: **Ideas propias Editorial, Vigo. 184 páginas**

AÑO: **2010**

344

María Costa

¿Sabes cuáles son las principales tareas de un coordinador de actividades de tiempo libre infantil y juvenil? Planificar, gestionar y evaluar los proyectos educativos. No solo eso, sino que también ha de saber organizar y dinamizar los equipos humanos que desarrollarán esos proyectos.

Con este manual, sabrás realizar todas estas tareas aplicando las técnicas adecuadas. Para ello, conocerás las estrategias esenciales de comunicación, de selección, acogida y acompañamiento de monitores, de dirección, y de mediación en la gestión de conflictos. Además, este libro está repleto de casos prácticos que te ayudarán a asimilar todos los conocimientos teóricos y prácticos para que puedas desempeñar tu trabajo con éxito, aprovechar el potencial de las personas que están bajo tu supervisión y orientarlos para realizar un buen trabajo en equipo.

La autora

Es diplomada en Trabajo Social y tiene una amplia experiencia laboral y docente en el área socioeducativa (formación a monitores de tiempo libre y socioculturales, gestión integral de centros, coordinación de monitores, etc.). Con Ideaspropias Editorial, ha publicado *Atención y apoyo psicosocial domiciliario*, *Apoyo psicosocial*, *atención relacional y comunicativa en instituciones* y, en coautoría, *Apoyo domiciliario y alimentación familiar*.



Reseña de libro

TÍTULO: ***Las almas de Brandon***
AUTOR: **Cesar Brandon Ndjocu**
EDITORIAL: **Espasa, Barcelona. 286 páginas**
AÑO: **2018**

Carlos Sánchez-Valverde, educador social

César ganó la final de *Got talent* en TV, su libro se convirtió en lo más vendido en no ficción en la edición del Sant Jordi de Barcelona de 2018... y es educador social.

Llegó a España desde Guinea Ecuatorial hace siete años, cuando tenía 18 y estudió Educación Social en la Universidad de Granada. En su autopresentación del libro, él se define como:

Educado Socialmente por la rigurosa y cariñosa Universidad Mamá, Papá, mi Tía Mamá, hermanos, hermanas, algún que otro profesor del Colegio Español de Malabo y mis cuatro años en Ceuta —mi segunda casa—. Superviviente del Huracán Adolescencia, y ahora miembro activo del Tsunami Vida Adulta —fui rescatado por mis amigos...

La portada del libro incluye un lema sobre “el poeta que conquistó un país entero en menos de tres minutos”, que define muy bien su recorrido del año 2018.

Las almas de Brandon es un recopilatorio de historias cortas, cuentos y poemas de todo tipo que tratan sobre el amor, la soledad, el olvido, el dolor, la alegría, la felicidad, la vida y la muerte. Un agridulce viaje a través de los sentidos que os sobrecogerá de emociones y os hará reflexionar. Y que nosotros os aconsejamos leer en su exquisitez.



Reseña de libro

TÍTULO: *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique. Adaptation et apprentissage dans le système éducatif*

AUTOR: Pierre Founkoua

EDITORIAL: L'Harmattan, Paris (France) 254 páginas

AÑO: 2018

Mohamed Chamseddine Habib Allah, Universidad de Murcia

La comprensión de la atención al alumnado con discapacidad, en cuanto realidad educativa, permanece a veces, fuertemente vinculada al modelo déficit cuya evolución hacia la educación inclusiva sigue siendo una práctica en construcción, especialmente en numerosos países africanos cuyas circunstancias sociales y recursos pedagógicos son mucho más limitados, a pesar de la enorme riqueza natural del continente. En tal sentido, el libro coordinado por Pierre Founkoua consta de 14 capítulos en los que han contribuido con sus aportaciones 19 profesores en diferentes contextos y universidades, proporcionando reflexiones sobre dos décadas de experiencia en relación a la inclusión escolar de discentes con discapacidad.

Nos hallamos ante experiencias e investigaciones compartidas en la obra, que ofrecen una aproximación sobre la atención al alumnado con discapacidad en sistemas educativos resilientes de África subsahariana. Desde esta perspectiva, se hace hincapié en señalar que las estructuras pedagógicas en la educación formal, si bien pretenden institucionalizar estrategias y prácticas educativas que faciliten el desarrollo intelectual, físico, afectivo y social de los niños con discapacidad, deberían ofrecer además competencias idóneas como la sociabilidad, la autonomía y la adaptabilidad basadas en una educación más inclusiva e integral, sin olvidarse de la vinculación de los principios inherentes entre el docente y el discente con discapacidad.

Pierre Founkoua ofrece al lector, además, pincelas de varios trabajos presentados a lo largo de este libro entre los cuales destaca un trabajo que analiza el proceso de la integración escolar y su vinculación con la integración social. Desde las dimensiones más amplias, contempla una

educación inclusiva que impide las prácticas segregadoras que produce la exclusión social, centrando sus esfuerzos en la sensibilización cívica. El objetivo del trabajo es concienciar sobre la necesidad de inclusión de las personas con discapacidad desde edades tempranas, resaltando a su vez la prioridad de prescindir de los prejuicios, y de pensar acerca de las diferencias y la diversidad funcional, como una realidad valiosa en el aula, y que merece un tratamiento educativo y social adecuado para reducir el grado de vulnerabilidad de las personas con discapacidad.

Evidentemente, una colaboración estable y fluida entre la familia y la escuela aporta múltiples beneficios a la comunidad educativa, que ha de afrontarse como un desafío no menos determinante que la inclusión de personas con discapacidad, merecedoras de una mayor atención en la escuela. En este caso, Fonkoua Pierre y Romaine Efouba aportan un ejemplo del impacto de una serie de elementos y variables que condicionan esta inclusión, como es, por ejemplo, una coordinación adecuada entre ambas instituciones educativas, es decir, entre los profesores de una escuela integradora y las familias de alumnos con discapacidad auditiva en un centro escolar de Camerún. En este centro el profesorado facilita a los progenitores estrategias, recursos y conocimientos para poner en práctica en la dinámica familiar, a pesar de las dificultades que presenta la contingencia y la situación de los progenitores, cuyos hijos requieren, en unos casos, apoyo de forma transitoria y, en otros, de manera permanente. Esas explícitas alusiones, caminan en la misma dirección que otro trabajo presentado por Fonkoua Pierre y Virginie Mefeu Youmb, que trata de profundizar en los determinantes sociales y la integración socioprofesional de personas con discapacidad auditiva, resaltando la falta de oportunidades de acceso e inserción laboral, a pesar de la aparición de nuevos modelos educativos destinados al alumnado con dicha minusvalía.

Varios, son los avances significativos en cuanto a las reformas inclusivas implementadas en escuelas integradoras, desde la igualdad de oportunidades que vienen recogidos en la propuesta de Pierre Fonkoua y Adalbert Baleng. Los autores describen los planteamientos que implican cambios y modificaciones en los enfoques, estructuras y estrategias en la política escolar, que atañe a todos los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con discapacidad ocular. Los mecanismos de atención a los alumnos con dicha discapacidad, y su acceso e integración en la escuela ordinaria, ha requerido una organización adecuada del aula, en cuanto a espacios, agrupamiento de alumnos, mínima adecuación del mobiliario, la ubicación de la pizarra, la distribución de las mesas, flexibilidad del asiento que ocupa del alumno con discapacidad visual; y todo ello, atendiendo a las necesidades específicas de cada alumno. Para ello se han utilizado currículos adaptados que sostienen y legitiman las intervenciones que habrá que afrontar dentro de la escuela, cuyas expectativas son acordes con los recursos disponibles.

A modo de ejemplo, Kenneth, Wamba y Daouda presentan un trabajo vinculado a las prácticas educativas e inclusión escolar, así como, el desarrollo de habilidades sociales que inciden notablemente en el proceso de comunicación de los alumnos con un trastorno grave de déficit del desarrollo, proporcionando competencias transversales inmanentes, forjadas en herramientas sólidas y congruentes para reducir la batalla contra las limitaciones y

restricciones en la participación dentro y fuera del contexto escolar. Es preciso resaltar los distintos apoyos que se presentan en este trabajo, pretenden visualizar el impacto del componente sensorial que obstaculiza la comunicación bidireccional y la interacción social desde la perspectiva de la diversidad cultural, tanto con los adultos como con el grupo de iguales, abordando la deficiencia desde la perspectiva de otros modelos distintos de comunicación; y analizando cómo éstos generan procesos distintos en la misma.

La lectura de todo el trabajo nos permite considerar la diversidad funcional como la piedra angular e inexcusable, un hito positivo que nos concierne a todos (Arnaiz, 2012)¹ de cara a estimular el interés y la posibilidad de abordar y de expandir sus andaduras. Por tanto, añadimos como bien señala Adalbert Baleng, la necesidad de replantear la reorientación tanto en el fondo como en la forma, de reconducir la inclusión educativa en una escuela igualitaria, común y no selectiva, con la finalidad de promover el desarrollo académico y social de estos alumnos con discapacidad. Esto requiere el establecimiento de políticas educativas de igualdad de oportunidades para todos, así como aunar esfuerzos para la cohesión por un interés común como es la capacitación de personas con discapacidad, y para ello se trata de revertir su permanente situación de los descartados de la escuela como alusión cotidiana.

Sous la direction de
Pierre FONKOUA

L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique

Adaptation et apprentissage
dans le système éducatif



Cahiers africains
de recherche en
éducation - n°13

L'Harmattan

1 Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educativa Siglo XXI*, Vol. 30, nº 1, pp. 25-44



Reseña de Publicación Digital

TÍTULO: ***"Cuentos de "derechos" contados al oído"***

AUTORES: **Isaac Ravetllat Ballesté, Carme Panchón Iglesias, Eulàlia Grau Costa, Joan Miquel Porquer Rigo (Coords.)**

EDITORIAL: **Institut de Desenvolupament Professional-Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona**

AÑO: **2018**

URL: **<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/126060>**

349

Dra. Ainoa Mateos Inchaurredo, *Facultad de Educación, Universidad de Barcelona*

Cuentos de "derechos" contados al oído, consta de 17 cuentos infantiles, ilustraciones y guías didácticas para trabajar a partir de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños y las Niñas.

Cercanos los 30 años de la entrada en vigor de la Convención sobre los derechos de los Niños y las Niñas, es el momento propicio para elaborar esta compilación de 17 relatos infantiles y juveniles que tiene como objetivo fundamental acercar el texto de la Convención a un sector de la ciudadanía muy particular, a menudo descuidado por parte de las campañas de sensibilización pública: niñas, niños y adolescentes de entre 10 y 14 años de edad.

Para lograr este objetivo se ha contado con un grupo de profesionales del mundo de la infancia, de reconocido prestigio internacional, para que con un lenguaje amable, sencillo y directo se dirijan a los que deberían ser, sin lugar a dudas, los verdaderos protagonistas de esta fascinante aventura que suponen los derechos y responsabilidades del grupo poblacional más joven: niños, niñas y adolescentes. Se trata de desarrollar alguno de los principios o derechos

dimanantes del Tratado internacional que ha supuesto un claro antes y un después en la conceptualización de lo que social y jurídicamente debe entenderse por infancia, adolescencia y sus capacidades.

En total la obra cuenta con 17 relatos procedentes de 11 países (España, Portugal, Andorra, Brasil, Argentina, Chile, Paraguay, Ecuador, Perú, Nicaragua y Nepal), cada uno de los cuales, incorpora una breve guía didáctica, cuya función es la de sacar el máximo provecho del contenido de las diferentes historias.

Los cuentos van acompañados con ilustraciones realizadas por estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. El objetivo de la contribución de este grupo de alumnos y alumnas yace en la idea de involucrar el arte visual, y no solamente el texto, como forma válida de acercar los derechos de la infancia y adolescencia y, al tiempo, es el resultado de un programa de ApS entre la Facultad de Bellas Artes y el Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona.

350

Cuentos de «derechos» contados al oído

17 cuentos infantiles, ilustraciones y guías didácticas
para trabajar a partir de la Convención de las Naciones Unidas
sobre los Derechos de los Niños y las Niñas



Reseña de libro

TÍTULO: *Historias de la Educación Social en Almería. 30 años de experiencias de una profesión*

AUTORES: Mayor Paredes, D.; Rodríguez Martínez, D. y Fernández Prados, J. S. (Eds.)

EDITORIAL: COPESA, Universidad de Almería, Almería

AÑO: 2018

Antonia Lozano Díaz, Universidad de Almería

En una titulación relativamente joven como es la educación social se hace necesario dotarla del corpus experiencial, vivencial y reflexivo que a lo largo de los años le van a ir otorgando sentido propio desde el ámbito académico. Esta obra viene a contribuir al necesario enmarcado de una profesión a través de las historias y memoria de sus autoras/es recientes: los y las profesionales de la educación social. Acompañados, en el último tramo, de la aportación académica de la universidad de la que ya forman parte como garantía final del reconocimiento a esta labor fundamental.

Esta obra se estructura en dos grandes apartados. La primera parte está dedicada a las “Claves contextuales” tanto de la obra en sí como de la educación social desde aspectos como la historia de la educación social, trayectoria en la provincia de Almería e historia del movimiento profesional en Andalucía. La segunda parte “Historia de la Educación Social en Almería por ámbitos” recoge a lo largo de 14 capítulos las acciones desarrolladas en diversos frentes.

- El capítulo 1 presenta el origen de esta obra como objetivo fundamental que se plantea el grupo de investigación sobre la temática perteneciente a la Universidad de Almería: recopilar y dar a conocer la labor desarrollada por los educadores sociales en la provincia de Almería durante los 30 últimos años.
- El capítulo 2 recoge la posición que históricamente la educación social ha ido ocupando a lo largo de los años, desde los primeros autores preocupados por el bienestar de los colectivos sociales más vulnerables a la actualidad.

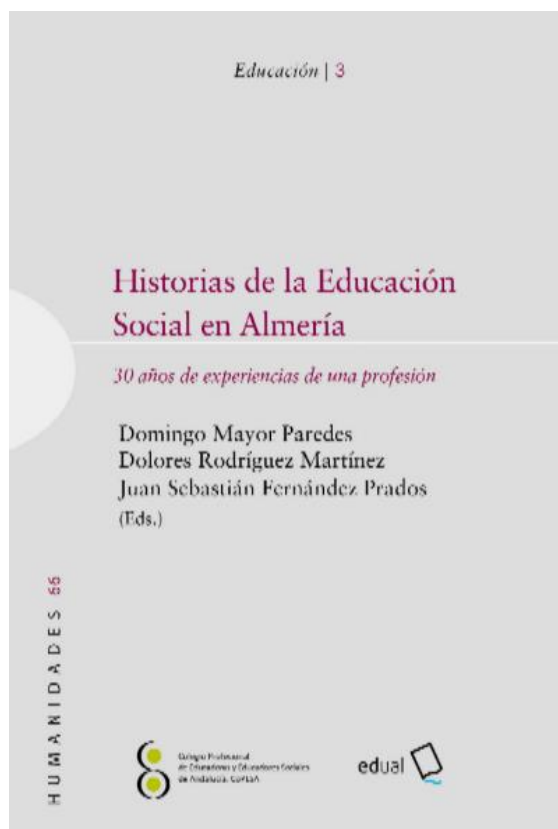
- El capítulo 3 está dedicado a las necesidades socioeducativas en Almería desde los últimos años del franquismo hasta las casuísticas actuales. Retrata una provincia con muchísimas carencias en sus inicios y con diversas realidades y necesidades que otorga el momento social y político del momento.
- El capítulo 4 recoge el origen y trayectoria de los Servicios Sociales Comunitarios en Almería, desde finales de los años 70 hasta la influencia y deterioro actual como resultado de la crisis económica.
- El capítulo 5 detalla el recorrido de la educación social en Andalucía desde su constitución en 1991 como primera asociación profesional de educadores sociales de Andalucía, y de España, hasta la creación del colegio profesional de educadores/as sociales de Andalucía en 2007.
- El capítulo 6 detalla la actividad desarrollada en uno de los barrios más deprimidos de la capital almeriense: Los Almendros a través de la animación sociocultural en torno a la asociación cultural “La Carreta”.
- El capítulo 7 nos retrata la actividad de asociacionismo y animación sociocultural desarrollada en torno a la asociación de vecinos “La Traíña”, asociación ubicada en el barrio marinero de La Chanca.
- El capítulo 8 hace referencia a los centros de acogimiento para la protección de menores en situación de desventaja, riesgo social y abandono familiar en Almería.
- El capítulo 9 recoge el papel de la educación social en el ámbito de la justicia juvenil, para ello se sirve de la entrevista a uno de los profesionales históricos en Almería: Juan Rueda.
- El capítulo 10 está dedicado a los educadores/as que trabajan en Medio Abierto para el Ayuntamiento de Almería. Desde los años 80 comienzan con un programa denominado Lugar de Encuentro y Acción Juvenil para jóvenes de alto riesgo social pertenecientes al humilde barrio de El Puche.
- El capítulo 11 nos ofrece un retrato de la educación social en los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Almería, a través de su actividad trabajan directamente allí donde no llegan otros profesionales.
- El capítulo 12 trata el papel que la Educación Social ha jugado en el ámbito de las drogodependencias en Almería. Desde la alarma inicial de los años 80 por el aumento del consumo de drogas y los primeros centros de Día en la provincia como medidas asistenciales hasta el desarrollo más tardío de medidas preventivas a diversos niveles.
- El capítulo 13 recoge la labor de los y las educadoras sociales en los Servicios Sociales Comunitarios de la Diputación de Almería para atender aquellas poblaciones pequeñas ante diversas problemáticas sociales.
- El capítulo 14 está dedicado al papel del educador/a social en acogida residencial, desde las primeras regulaciones normativas hasta el drástico descenso como resultado de la crisis económica.
- El capítulo 15 ofrece un ejemplo del papel que puede jugar la educación social en el ámbito de la Salud Mental a través de la Asociación “La frontera” de Almería.



- El capítulo 16 recorre la necesidad de la figura del educador/a social en la educación formal y obligatoria así como sus antecedentes.
- El capítulo 17 presenta, a través de entrevista a dos destacados educadores sociales, el trabajo realizado con la población inmigrante y las minorías en la provincia de Almería.
- El capítulo 18 está dedicado al trabajo de la educación social en el ámbito de la discapacidad durante los últimos 40 años en la provincia de Almería.
- El capítulo 19 narra el proceso de institucionalización del voluntariado en el ámbito de la educación social en la provincia así como su regulación normativa.
- El capítulo 20 recoge el papel del educador/a social en los juzgados de menores en relación a la medicación juvenil y otras medidas extrajudiciales.

Finalmente se recoge un apartado de reflexiones sobre los avances, dificultades y opciones para el buen desarrollo de la profesión a la luz de los retos usuales y actuales de la profesión.

Se trata de una narrativa necesaria, escrita por buena parte de los y las autoras del devenir profesional e histórico de la educación social en Almería. La reflexión sobre la propia historia es un factor clave para ir añadiendo legitimidad y validez a una disciplina joven académicamente, pero profesionalmente tan antigua como lo han sido los intentos de los grupos humanos por autogestionarse según criterios de justicia social. Qué mejor paso que añadir formalidad, rigor y estructuración a lo hecho hasta el momento de cara a ir acotando mejor la realidad y posibilidades profesionales de la educación social.



Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema central, monográfico, y que combina en cada revista diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas al tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de “miscelánea” aquellas colaboraciones que no podamos clasificar dentro del tema central, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (NO publicamos como contraprestación a un pago), se hace después de la valoración “ciega” (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, **esta es tu revista**. Sin olvidar el rigor científico, desde *RES, Revista de Educación Social*, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en *RES, Revista de Educación Social*, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. *RES, Revista de Educación Social*, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de *RES, Revista de Educación Social*, proceden así, y prioritariamente (más del 95%), de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde *RES, Revista de Educación Social*, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, siguiendo las siguientes **indicaciones**:

Orientaciones sobre colaboraciones

Autorización de artículos

Criterios de publicación

Recepción de artículos y propuestas en el e-mail: res@eduso.net

Próximo número: Si deseáis enviar una propuesta de colaboración relacionada con este tema o con alguna de las secciones, para su valoración, podéis contactar por e-mail, antes del **15 de JUNIO de 2018**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- **Número 29, julio-diciembre de 2019:** *La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales.*
- (Orientaciones sobre este número en la sección [PRÓXIMO NÚMERO](#))

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

cgcees@eduso.net



Consejo General de Colegios de
Educadoras y Educadores Sociales

RES, Revista de Educación Social



res@eduso.net