

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

[illegible]

La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos

Coordinadores:

Carlos Peláez Paz

Francisco José del Pozo Serrano

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos

Coordinadores:

Carlos Peláez Paz y Francisco José del Pozo Serrano



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa CNII:

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

© De los textos e imágenes: sus autores
Edición: 2018

NIPO: 030-18-038-8 línea

030-18-039-3 ibd

ISBN: 978-84-369-5877-5

Maqueta: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Índice

Presentación	5
---------------------------	----------

BLOQUE I. Infancia y juventud

Estrategias, tendencias y nuevos escenarios en educación social con infancia y juventud vulnerables. <i>Miguel Melendro Estefanía</i>	<i>9</i>
--	----------

Percepción de niños y niñas migrantes residentes en España sobre la infancia de origen extranjero. <i>Carlos Peláez-Paz y María Fernanda Moscoso Rosero</i>	<i>29</i>
--	-----------

El aprendizaje y servicio solidario en la construcción de la ciudadanía y comunidad. <i>Carina Iris Rossa</i>	<i>45</i>
--	-----------

La inteligencia social en el ámbito de la educación social. <i>Carmen Écija Gallardo, Lilian Velasco Furlong, Cecilia Peñacoba Puente y Margarita Cigarán Méndez</i>	<i>59</i>
---	-----------

El mito y el ritual en la configuración y transformación de la identidad de los centros educativos vulnerables. El protagonismo de los principales agentes en la gestión del cambio. <i>María del Rosario González Martín, Daniel Ríos Muñoz y Claudio Díaz Pizarro</i>	<i>69</i>
--	-----------

El análisis del contenido del cine de ficción como herramienta metodológica para comprender el conflicto de la pobreza infantil. <i>Carmen Jaulín Plana</i>	<i>85</i>
--	-----------

Mus-E, una experiencia de educación a través del arte. <i>Anabel Domínguez Contreras</i>	<i>99</i>
---	-----------

Desde la mediación intercultural a la intervención comunitaria intercultural. <i>Equipo ICI Las Margaritas de Getafe (CEAR)</i>	<i>103</i>
--	------------

BLOQUE II. Perspectiva de género

Feminismo e igualdad educativa. Apuntes históricos para un modelo social de escuela coeducativa. <i>Victoria Robles Sanjuán</i>	<i>127</i>
--	------------

Género y ciudadanía. Transferencia de conocimientos en el ámbito universitario. <i>María del Carmen Monreal Gimeno, Victoria Pérez-de-Guzmán, Rocío Cárdenas-Rodríguez y Teresa Terrón-Caro</i>	137
Creencias sexistas y percepción de abuso en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. <i>Vicenta Rodríguez Martín</i>	153
La Educación Social con mujeres vulnerables: Una visión desde los colegios profesionales. <i>Noelia Darriba García, Tania Merelas Iglesias, Natalia Domínguez Galán, Isabel Taboada Mougán y Eva Bastón Martínez</i>	163
Experiencias educativas en redes de mujeres. El caso del grupo de trabajo latinoamericano. Educación, género y economía. <i>Iliana Pereyra Sarti</i>	169
Resiliencia en las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. <i>María Andrea Simmonds Tabbert</i>	185
Una sistematización de experiencia de intervención psicosocial con mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. <i>Ángela María Martínez Chaparro y Nayib Carrasco Tapias</i>	193

Presentación

La educación social constituye una práctica educativa enfocada a la sociabilidad de los sujetos y las comunidades sociales desde, principalmente, los fundamentos de la Pedagogía Social como área de conocimiento científico-pedagógico. Su creciente importancia y desarrollo han supuesto una aportación, en el campo de la Educación, de gran significación para la profesión del campo socio-educativo. Sus contribuciones permiten la mejora de la realidad, la transformación y el cambio social a partir de la investigación en este campo y el diálogo entre los profesionales de los diversos contextos educativos y escolares con el mundo académico.

Desde este enfoque, la educación social ha estado tradicionalmente vinculada a los problemas, necesidades y riesgos individuales y colectivos, a fin de mejorar las condiciones de vida y situaciones estructurales o personales. El acompañamiento a grupos o personas que realizan los educadores y las educadoras facilita procesos de enseñanza-aprendizaje de lo social, lo cultural, lo familiar, lo relacional, etc. Del mismo modo, busca la potenciación de todas las posibilidades para el derecho y disfrute de una mayor autonomía, vinculación, participación social y felicidad existencial de los sujetos y las comunidades.

Han existido permanentes relaciones e influencias euro-latinoamericanas en la Pedagogía Social, así como una construcción compartida por grandes pedagogos y pedagogas sociales a partir de las especificidades históricas de los contextos europeo (Alemania, Francia, España, Finlandia, etc.) y latinoamericano (Brasil, Uruguay, México, etc.) de reflexiones y prácticas. Todas ellas suponen un fortalecimiento de la ciencia de la Pedagogía Social entre la comunidad académica iberoamericana y el conjunto plural de profesionales que actúan y acompañan las situaciones de dolor y esperanza de las personas en, con y para las sociedades.

En este sentido, la educación social con infancia y juventud que viven en situaciones de mayor vulnerabilidad, riesgo y conflicto social ha sido uno de los escenarios de estudio y de acción preferencial desde el inicio de la disciplina. En este campo, la mayor preocupación han sido siempre las dimensiones éticas, políticas, sociales y comunitarias de la Educación; y no tanto, ni principalmente, el desarrollo cognitivo.

En el primer bloque podemos ver un conjunto de estudios, experiencias y reflexiones vinculados al ámbito de la Infancia y Juventud. En él se abordan nuevos escenarios, tendencias y estrategias de educación social con infancia y juventud vulnerable, la promoción y mejora del sistema educativo a través de problemas de inclusión e igualdad de oportunidades, la percepción de niños y niñas migrantes, el aprendizaje-servicio para la construcción de ciudadanía y la inteligencia social en el ámbito de la educación social.

Igualmente, podemos aproximarnos a enfoques, ámbitos y metodologías específicas para estudiar y actuar en los contextos escolares y educativos: desde el mito y el ritual en la configuración y transformación de la identidad de los centros educativos vulnerables, el cine como herramienta para comprender el conflicto de la pobreza infantil o la educación a través del arte y la intervención comunitaria intercultural.

De modo transversal, esta mirada nos lleva a incorporar la perspectiva de género y observar la vulnerabilidad histórica de las mujeres y el sistema sexo-género. La sociedad patriarcal promueve la desigualdad en relación a las oportunidades político-sociales de las mujeres desde las brechas y discriminaciones por razón de género. Enfatizar la necesidad de una educación que pase necesariamente por la perspectiva de género, supone hacer visible la transversalidad de género en la acción socioeducativa. La educación social incorpora entre sus finalidades la necesidad de ser nuevos hombres y nuevas mujeres, la lucha por la igualdad y la emancipación, así como priorizar a las mujeres más vulnerables, violentadas o marginadas socialmente.

En el segundo bloque, profundizamos en la perspectiva de género en la educación. Comienza por el fundamento desde el feminismo e igualdad educativa teniendo en cuenta aportes históricos para un modelo social de escuela coeducativa y una reflexión sobre género y ciudadanía a partir de la transferencia de conocimientos en el ámbito universitario. A continuación se abordan problemas más específicos de la educación social tales como las creencias y percepción de abuso en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes o la educación social con mujeres vulnerables desde los colegios profesionales. Nos acercamos a la región Latinoamérica a partir de experiencias educativas concretas: el trabajo en redes de mujeres en relación con la economía y dos trabajos relacionados con las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia: en relación a la resiliencia en ellas y sobre la intervención psicosocial con este perfil de mujeres, uno de los más sufrientes de nuestra comunidad colombiana e iberoamericana.

BLOQUE I. Infancia y juventud

Estrategias, tendencias y nuevos escenarios en educación social con infancia y juventud vulnerables

Miguel Melendro Estefanía

Fundación Isos

mmelendro@edu.uned.es

1. La educación social con infancia y juventud vulnerables

La educación social con la infancia y la juventud más vulnerables es un vasto espacio de acción cuyos límites vienen trazados por la propia acción/intervención socioeducativa interpretada, entre otros elementos, desde los conceptos-marco de educación social y de intervención/acción socioeducativa.

En cuanto al concepto de *educación social*, esta es definida por Pérez Serrano (2004) como:

aquella acción sistemática y fundamentada que favorece el desarrollo de la sociabilidad del sujeto, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, movilizándolo para ello todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas (p. 136).

Esta movilización de los recursos del entorno a que se refiere Pérez Serrano tiene lugar, efectivamente, en un marco sociocultural determinado, en un momento y en un contexto definido, y hace referencia a un proceso dinámico en el que, al menos en las últimas décadas y en el ámbito que nos ocupa, los cambios en el escenario de actuación de los educadores sociales han sido una constante.

De ahí la necesidad permanente de que, como plantea Donega (1998), esta realidad haya de abordarse no tanto a partir de la búsqueda inmediata de la solución de los problemas, como a partir de procesos de deconstrucción y reconstrucción de esos problemas, de forma que su representación sea compartida. Sin esa representación común de las cosas que se quieren resolver, evitando los mensajes contradictorios o incoherentes, tanto en la interpretación de la realidad como en la acción sobre ella, poco se puede avanzar en una acción/intervención socioeducativa realmente transformadora.

Estos procesos de deconstrucción-reconstrucción de la realidad sobre la que se actúa han dado lugar al diseño de diferentes escenarios, tendencias y estrategias de intervención,

claves cuyo manejo es esencial para poder situarnos en este ámbito de estudio y de práctica profesional.

Una *intervención/acción socioeducativa* que entendemos junto a Caride (2005) como una acción social de naturaleza y alcance educativo, en la cual la expresión “socioeducativa” enfatiza la necesidad de una educación que “dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana” (p. 57).

Por otra parte la infancia, entendida como periodo que abarca desde el nacimiento hasta la mayoría de edad, en nuestro entorno hasta los dieciocho años, y la juventud como periodo que la extiende hasta al menos los 25 años¹, suponen en suma prácticamente una tercera parte de la vida –esperada– de las personas en nuestro entorno. Un tercio muy significativo para nosotros, ya que absorbe una parte muy importante de los recursos y de la energía invertida en educación social.

Evidentemente, este limitado trabajo no puede dar cuenta de la enorme riqueza y diversidad de lo que ocurre en este periodo y en el ámbito de la educación social, pero sí puede aventurarse a señalar algunos puntos nodales del entramado en el que aquí y ahora estamos trabajando socioeducativamente con infancia, adolescencia y juventud, especialmente con la más vulnerable.

Siguiendo este hilo conductor, en la década de los ochenta y los noventa, y durante los primeros años del nuevo siglo, asistimos al diseño y despliegue de un amplio y diverso grupo de proyectos, de recursos y de programas de intervención –tanto desde espacios públicos como privados– que han participado en la construcción –reconstrucción en muchas ocasiones– de un dispositivo diferente, en muchos aspectos innovador, de atención a población excluida y de forma específica a la infancia-juventud vulnerable. Este dispositivo incorporó de forma masiva, como profesionales de referencia, a educadores sociales, trabajadores sociales, pedagogos y psicólogos, junto a abogados, profesores y otras profesiones del ámbito de lo social. Entre estos colectivos, el de educadores y educadoras sociales ha tenido y tiene una especial relevancia en la intervención con menores y jóvenes en dificultad social.

La investigación ha aportado, a este despertar de los proyectos socioeducativos con la infancia y juventud vulnerables, tanto un marco teórico de referencia como, en los primeros momentos, la traducción-transmisión de los resultados de investigación, modelos de intervención y enfoques teóricos procedentes de otros países, especialmente del ámbito anglosajón, para avanzar de forma importante, especialmente desde finales de los noventa y principio del nuevo milenio, en la investigación aplicada y la validación de instrumentos de diagnóstico y evaluación de programas.

Una línea que consideramos especialmente interesante y muy productiva en investigación aplicada y, sobre todo, en investigación-acción, tiene que ver con la búsqueda de los conocimientos sobre modelos, métodos y estrategias de intervención en los propios profesionales, en su experiencia y en la sabiduría acumulada de personas y equipos que han dedicado su vida, su esfuerzo y todo su saber hacer y saber ser a mejorar las vidas de los niños, adolescentes y jóvenes con los que han trabajado. Este será un tema central del trabajo que aquí presentamos, configurado en torno al concepto de reservas de redundancia, que abordaremos más adelante.

1 Si bien hay muy diferentes planteamientos en torno a esta cuestión, nosotros hemos decidido aquí tomar como referencia el criterio de la Unión Europea y sus estados miembros, en los que se considera jóvenes a aquellos individuos con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años de edad, aunque algunos países y recomendaciones europeas están optando por ampliar ya la edad hasta los 30 años.

2. Generaciones: una sociedad compleja y en transformación

Habitamos una nueva “*sociedad global*” que extiende su influencia en muy diversos ámbitos y que nos conduce a la utilización de formas distintas de explicar y de afrontar nuestra realidad cotidiana. Entre ellos encuentra un lugar destacado el escenario de la educación. En él se vienen prodigando, en los últimos tiempos, experiencias socioeducativas innovadoras que buscan respuestas adaptadas a unas realidades diferentes.

Esta educación, que ya se comienza a considerar “*global*”, flexibiliza sus propuestas y diversifica sus canales formativos con la intención de “dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Núñez, 1999, 26). Un momento histórico, el actual, en el que se abren posibilidades e incertidumbres y se produce el diálogo sobre una serie de planteamientos que, como educadores, debemos conocer y debatir, implicándonos en esa búsqueda de nuevas respuestas a los desafíos creados.

Como señalan Bonil, Guiler, Tarín, Fonolleda y Pujol (2004), “sumergidos en lo que se ha llamado la sociedad de la información, o la sociedad del conocimiento, los referentes se transforman continuamente y sitúan a las personas ante un futuro incierto. En este contexto, la educación se enfrenta al reto de generar instrumentos que ayuden a asumir los cambios que depara el siglo XXI” (p. 106). Unos cambios que suponen la formación de una nueva ciudadanía, cosmopolita, compatible con y a su vez fuente de una emergente cultura global.

La construcción de esa ciudadanía tiene que ver de forma categórica con lo que ocurre en las primeras etapas de nuestras vidas y se manifiesta de forma muy nítida en el momento, o más bien en el periodo cada vez más amplio e indefinido, en que transitamos de la adolescencia tardía o la temprana juventud, a la vida adulta. Este proceso de *tránsito a la vida adulta* contiene muchas de las claves de la sociedad del futuro, a la que tanto aspiramos como estamos abocados. Y cómo efectúan ese tránsito nuestros adolescentes y jóvenes más vulnerables será un claro indicador no solo de los valores vigentes y futuros –solidaridad, justicia social, cooperación o sus anversos, competitividad, individualismo, desigualdad e injusticia social, entre otros–, sino también de la *sostenibilidad social* y la viabilidad de nuestros modelos de transferencia a las nuevas generaciones y a la sociedad completa en la que habitamos.

Estas nuevas generaciones responden a un complejo y cambiante panorama en las últimas décadas, representadas a partir de denominaciones como “*generación interactiva*”, “*generación perdida*”, “*jóvenes-adultos*” o, en relación a los adolescentes y jóvenes vulnerables, generación de los “*ni-ni*” o de los jóvenes “*estatus0*”, entre otras.

Especialmente significativa, por lo que implica de cambios de modelo no solo culturales y sociales, sino también educativos, es la denominada “*generación interactiva*” en trabajos como el de Bringué y Sádaba (2009). Una generación que frecuenta nuevas formas de relación social, a través de internet, del móvil, de las redes sociales... Entre los 10 y los 18 años, un 97% tiene ordenador en casa, un 82% internet, un 83% móvil propio (el 100% en el caso de los mayores de 17 años), un 80% iPod o mp3-4. Hijos con una *cultura del dormitorio* (36% ordenador y 45% TV) y una clara preferencia por el consumo social de pantallas (45%). Es una nueva generación en mayúsculas, habituada a controlar el flujo de información, los procesos de comunicación en que participa y a generar sus propios contenidos. Funcionan de otra manera cognitivamente: descubren nuevas dimensiones de uso integral y multifuncional aplicables a casi todas las pantallas y están protagonizando el tránsito de la acción lineal a la multidimensional, a través de la gestión de múltiples recorridos con distintos desenlaces. Como señalan estos autores,

se trata de una generación autónoma a través de las pantallas, autodidacta (70%) y que enseña a sus mayores. Pero sobre todo que moviliza nuevos valores y, junto a ellos, nuevos procesos de aprendizaje, nuevos procesos educativos. Conocer sus características, acompañar, aprender, nos aportarán pistas para intervenir en situaciones de vulnerabilidad, de conflicto, de riesgo. Un riesgo del que ellos mismos son conscientes: un 61% plantea, por ejemplo, el riesgo de quedar “enganchado” a internet; el 15% de los amigos lo son virtualmente...

Junto a ella, pero en el otro extremo del proceso, la “*generación perdida*”, imagen del tránsito roto/fallido/aplazado a la vida adulta y también, y conviene no olvidarlo, el escenario de futuro global, el espejo en el que se miran nuestros/as adolescentes. Algo que comenzó por llamarse “mileurismo” antes de la crisis.... El “mileurismo” que caracterizaba a un amplísimo grupo de jóvenes que tenían que vivir autónomamente con salarios mensuales inferiores o iguales a los mil euros y perfilaba las especiales características de su forma de vida: la generación más preparada de la historia en nuestro país, rondando la treintena, universitarios y con idiomas. Pero a quienes los bajos sueldos –cada vez más bajos, lejos ya incluso de los mil euros mensuales– la sobreabundancia de titulados y los cambios sociales les han impedido llegar a donde pensaban llegar. “Comparten piso; no tienen coche, ni casa, ni hijos y ya se han dado cuenta de que el futuro no está donde creían” (Jiménez Barca, 2005).

La delicada situación económica y social actual está abocando a estos jóvenes, a todos nuestros jóvenes, y especialmente a los jóvenes más vulnerables, a un presente poco estable, precario, fluctuante, y a un futuro que a duras penas podrá coincidir con las expectativas que inicialmente se formaron de él: paro, emigración, subempleo... y un escasísimo grado de emancipación juvenil, en torno al 20% de la población, con las negativas consecuencias asociadas. La que ahora se ha dado finalmente en llamar la *generación perdida* y uno de sus exponentes, el más preocupante y el que nos ocupa mayoritariamente en nuestro ámbito profesional y de conocimiento, el de los adolescentes y jóvenes más excluidos, nombrados con una doble negación, *ni-ni*, ni estudian, ni trabajan. Quizás para hacer patente la preocupación por un sector de la sociedad cada vez más amplio que hace un *no-tránsito a la vida adulta*, en el sentido en que esta sociedad lo entiende. Habría mucho que hablar del término *ni-ni* y de hecho hay varias investigaciones que han profundizado en él. En el ámbito europeo este grupo de población se vino a nombrar como *Estatus cer0* (Walther y Pohl, 2007), de nuevo con ese carácter de negación en que el cero deja a su papel en la sociedad.

Se trata de jóvenes que han abandonado la educación, la formación o el empleo, y que no figuran como desempleados en las oficinas de empleo. Una parte de ellos han sustituido la ocupación laboral por actividades asociales y delictivas, en un proceso que los alejará de alcanzar una vida adulta independiente y responsable, y que transformará los objetivos a medio y largo plazo en satisfactores inmediatos, mecanismos de “paso al acto”, en “dinero fácil” conseguido con riesgo pero sin necesidad de realizar esfuerzos prolongados. Otros se convertirán en jóvenes “sin techo”, transeúntes en un contexto de desventajas múltiples que los llevará a practicar estilos de vida repletos de riesgo. En cualquier caso estaremos hablando de jóvenes que “circularon” fallidamente a su vida adulta y que como consecuencia disfrutarán de una ciudadanía gravemente limitada, en ocasiones en conflicto directo con la sociedad en la que han crecido.

Los estudios sobre este colectivo en nuestro país aportan datos muy diferentes, en función del informe consultado, y que fluctúan entre el 1,75% y el 25%. A pesar

de la divergencia en los datos, explicable en gran medida por la dificultad para identificar y localizar a esta población, junto a los criterios no siempre coincidentes en su clasificación, una conclusión importante es la de que en el nuevo escenario social, especialmente tras la crisis, la novedad que aparece en este discurso “ni-ni” es, sobre todo, la pérdida de la esperanza. El aspecto negativo viene dado por la constatación de que existe una parte importante de la población juvenil que carece de expectativas de mejora a corto y medio plazo, y que percibe su situación personal de forma anómica y desesperanzada. Una situación que puede definirse como de exclusión laboral grave y que en muchos casos desembocará en otras formas de exclusión. Estos jóvenes perciben una realidad en la que el trabajo es considerado como algo escaso y muy difícil de conseguir, independientemente de los méritos o capacidades de las personas. Lo que desvaloriza el papel de los estudios y condiciona intensamente su vida cotidiana. Experimentan una gran carga de ansiedad y frustración que afecta negativamente a sus relaciones sociales y produce la pérdida de confianza en los valores del trabajo, el esfuerzo y la escuela. Todo esto les aboca a transitar las zonas de mayor vulnerabilidad social, personal y educativa.

Ya en 2009, una encuesta de Metroscopia² informaba de que el 54% de los españoles situados entre los 18 y los 34 años decía no tener proyecto alguno por el que sentirse especialmente interesado o ilusionado. Un comportamiento sintomático que refleja una clara ausencia de proyectos de futuro y muestra una juventud abocada a la incertidumbre, a la que no le resulta emocionalmente rentable comprometerse en un proyecto de vida definido porque piensan que estaría sometido a cambios constantes y que difícilmente llegaría a buen puerto. Así, el compromiso se debilita, se flexibilizan los deseos y se reducen los esfuerzos cuando no se pueden prever los beneficios. Como señala Tezanos, “se está produciendo una gran quiebra cultural. Los componentes identitarios de los jóvenes no son ya las ideas, el trabajo, la clase social, la religión o la familia, sino los gustos y aficiones y la pertenencia a la misma generación y al mismo género; es decir: elementos microespaciales, laxos y efímeros”³.

3. Escenarios emergentes de vulnerabilidad

A ese planteamiento general hay que sumar una serie de escenarios emergentes que han aparecido en nuestro país durante los últimos años y que suponen en definitiva espacios específicos de acción/intervención socioeducativa y por tanto nuevas necesidades de abordaje, nuevos planteamientos estratégicos frente a problemas que o bien siguen sin ser resueltos, o están surgiendo a partir de las nuevas estructuras sociales.

Una reciente investigación (Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat, 2014) aporta información relevante sobre estos escenarios emergentes de vulnerabilidad en la adolescencia (12-16 años). Una etapa clave, ya que refleja tanto las carencias y problemáticas procedentes de la infancia como indica los escenarios de vulnerabilidad que permanecerán en la juventud.

2 Diario *El País*, de 22 de junio de 2009.

3 *Ibidem*.



Figura 1. Escenarios emergentes de vulnerabilidad en la adolescencia

Un primer elemento que tener en cuenta es el de cómo los propios adolescentes *no se perciben a sí mismos como grupo en riesgo o en conflicto social*, siendo esta etiqueta, y los efectos de la misma, procedente de terceros. Esta situación explica la ausencia de demanda e incluso el rechazo a la ayuda profesional por parte de estos adolescentes, quienes por otra parte muestran una visión escasamente realista sobre su vida, tanto a nivel familiar como personal, no sintiendo la necesidad de diseñar su proyecto vital y actuar en consecuencia.

Estas percepciones de los y las adolescentes contrastan vivamente con la *percepción que tienen los profesionales de sus necesidades*, al menos de las que los adolescentes manifiestan muchas veces de forma no explícita: contar con personas adultas que los escuchen, con normas y límites, seguridad, apoyo y refuerzo constante del educador, sentirse valorados, aprender a implicarse, a participar, asumir y sentirse responsables, creer en sí mismos, adquirir habilidades sociales y de resolución de conflictos, conocerse a sí mismos, relativizar los éxitos y los fracasos, tener una visión realista de la vida y/o recibir mensajes coherentes.

Son adolescentes que viven en *núcleos familiares* considerados por los profesionales y responsables institucionales como un entorno importante de riesgo, derivado de la carencia de los recursos necesarios para ejercer su función protectora y educadora. El estilo educativo familiar dominante no responde a un modelo de organización democrática, sino asimétrica, caracterizada por funciones educativas claramente sexuadas, que se traducen generalmente en una fuerte deserción paterna y una sobre-responsabilidad y desbordamiento materno. Se aprecia también con claridad en esta investigación el cambio en las estructuras familiares, siendo la “mono-parentalidad” la configuración más destacada, así como el cambio en las relaciones internas de las familias, cada vez más marcadas por los sentimientos, donde se valora especialmente la ausencia de conflictos. Predominan los estilos educativos tipo “*laissez-faire*”, caracterizados por una *fuerte laxitud en relación a cumplimiento de deberes y poca exigencia*, en los que los padres tienden a ser condescendientes con los deseos

de sus hijos y débiles en su corrección, por más inconvenientes que les produzca este proceder en su vida cotidiana. Así, el sentimiento de culpabilidad que experimentan las familias, con independencia de los recursos de que disponen, hace que rebajen constantemente las exigencias educativas al valorarse, por encima de todo, la carencia de conflictos.

Otro escenario emergente, este con mucha fuerza en los últimos años, es el relativo a la *violencia filio-parental o ascendente*. En nuestro país, revisando las diferentes Memorias de la Fiscalía General del Estado⁴, se puede comprobar cómo después del repunte de las denuncias –que se duplicó pasando de las 2683 en 2007 a las 5201 en 2009–, la tendencia es a la estabilidad en torno a las cinco mil denuncias anuales (Suárez Gómez, 2012). Este tipo de violencia ya fue descrita como el “síndrome de los padres maltratados” a mediados del siglo pasado por Sears, McCoby y Levin (1957). Una de las definiciones más aceptadas de violencia filio-parental (VFP) es la de Pereira (2006), quien incluye en ella las conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados) dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar. Se excluyen los casos aislados, la relacionada con el consumo de tóxicos, la psicopatología grave, la deficiencia mental y el parricidio. Como señala Suárez Gómez (2012), la VFP es ejercida por niños, jóvenes o adolescentes en apariencia “normalizados”, sin una patología grave identificada. Se trata de una forma de violencia que se produce gradualmente y que comienza de manera habitual con insultos y descalificaciones, para pasar a las amenazas y finalizar con agresiones físicas.

Junto a la violencia ascendente, las Memorias de la Fiscalía General del Estado alertaron en 2013 de un incremento del 30% en las denuncias por *violencia de género entre iguales*, otro escenario emergente que recientemente ha saltado a los medios de comunicación. Frente a una situación que parecía superada, cada vez más los adolescentes adoptan actitudes machistas, de dominación y control sobre las adolescentes, que adoptan a su vez actitudes sumisas o complacientes. Actitudes que desembocan en comportamientos y agresiones machistas a edades cada vez más tempranas.

Otro escenario ya conocido, por haber sido puesto de relieve desde hace algunos años en diferentes informes educativos, es el escenario del fracaso y del abandono escolar temprano, que en nuestro país ha llegado a afectar a más del 30% de la población adolescente y juvenil, y que en términos generales dobla la media de la Unión Europea. Especialmente preocupante en este proceso es la tendencia a hacer descansar bien sobre el alumnado, bien sobre las familias, la responsabilidad del fracaso, quedando el resto de los elementos implicados al margen de dicha responsabilidad. El proceso de interiorización de la responsabilidad del fracaso por parte del alumnado, como si dependiera solo de su falta de trabajo, es uno de los efectos injustos del sistema educativo. Se confirma con ellos la afirmación de Fernández Enguita (1990) de que es en la escuela donde se aprende a aceptar como legítimo que, sobre la base del logro diferencial, se distribuyan oportunidades escolares desiguales y aún más oportunidades desiguales de vida, al tiempo que se aprende también a aceptar la exclusión como culpa propia.

Unido a este escenario, como consecuencia en gran medida de él, vemos cómo aquellos jóvenes vulnerables que tienen que trabajar están abocados al paro o al empleo precario. Los profesionales ponen de manifiesto las *transiciones rotas a la vida adulta* caracterizadas, entre otros factores, por la “obligación” de aceptar trabajos precarios. El paso por la institución escolar parece tener el mismo significado para todo el alumnado que vive en

4 Revisado en http://www.fiscal.es/Documentos/Memorias-de-la-Fiscal%C3%ADa-General-del-Estado.html?cid=1242052134611&pagename=PFiscal%2FPage%2FFGE_memorias

procesos de riesgo social: genera identidades que, al estar muy condicionadas por las valoraciones escolares en forma de fracaso, coloca a los menores en situaciones de desventaja para diseñar sus proyectos de vida.

4. Reservas de redundancia y estrategias socioeducativas

Respecto a lo anteriormente expuesto, damos un paso más para avanzar algunas ideas sobre la intervención socioeducativa con la población que nos ocupa. Como señalábamos inicialmente, priorizamos la búsqueda de conocimientos sobre estrategias de intervención en los propios profesionales, en su experiencia y en la sabiduría acumulada durante años. Un punto de referencia central, un punto nodal que tiene que ver con el rescate de una parte de la historia de la profesión del educador social. El rescate de su riqueza práctica, experiencial.

Un concepto central sirve de referencia para este retorno a la experiencia, algo en lo que estamos trabajando durante los últimos años en nuestro grupo de investigación⁵, las *reservas de redundancia*. La redundancia, en física y matemáticas, se refiere a la posibilidad de repetición, en circunstancias variables, de esquemas preexistentes afianzados en los sistemas. Según el teorema básico de la redundancia, un sistema no puede ser idéntico a sí mismo en entornos diferentes, de modo que si se modifican las situaciones de incertidumbre a las que se somete, todo el sistema puede cambiar. Entendemos, en este sentido, por *reservas de redundancia* en intervención socioeducativa, el sistema de estrategias preexistentes en los profesionales, elaboradas a partir de los aprendizajes previos adquiridos sobre intervenciones exitosas. Estrategias que son de nuevo aplicadas a situaciones similares con eficacia, en función de las características del entorno en que se recuperan y reconstruyen. La aplicabilidad y la disponibilidad misma de estas *reservas de redundancia* implica la existencia de una estructura socioeducativa armónica, en la que los diferentes elementos del sistema –profesionales, normas, procesos, recursos, relaciones institucionales...– funcionan como un todo, aportando energía a procesos que requieren de ella de forma incesante, abundante y fluctuante.

De ellos partimos para elaborar, en sentido inductivo y comparativo, los marcos teóricos que ayudan a enriquecer la práctica, a hacerla más consistente y también más creativa, más allá de las propuestas de una cierta ingeniería social que pretende ofrecernos soluciones estándar, soluciones empaquetadas y con frecuencia obsesivamente protocolizadas, para los problemas cada vez más complejos y difíciles de abordar que va planteando nuestra sociedad global. Saber diferenciar entre unos y otros será esencial para el avance en la intervención/acción socioeducativa en este y en otros ámbitos.

Junto a este planteamiento, se plantea la idea de que los programas deben “adelgazar” para dejar espacio a las estrategias. Los escenarios cambiantes y complejos suponen la necesidad de que el pensamiento estratégico se anteponga a la programación, cuando esta carece de la flexibilidad necesaria para responder a esos cambios. Como señala Morin (2005):

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable, pero cuando hay una variación en las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guion de acción examinando las certezas y las incertidumbres de

5 Grupo de investigación GI17 Contextos de Intervención Socioeducativa de la UNED.

la situación, las probabilidades e improbabilidades. El guion puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropiece en el curso del camino (p. 109).

Lerbet-Sereni (2004) matiza esta idea cuando afirma que el cambio no puede existir sin principio de permanencia; ese principio de permanencia vendría establecido por la programación, por la planificación a medio y largo plazo. Pero, como indica este mismo autor, a su vez la capacidad de cambio de un sistema complejo es lo que condiciona la auto-organización de este, el incremento de su complejidad, su enriquecimiento. El enfoque estratégico aporta esa posibilidad de acercarse a las fluctuaciones y mejorar la auto-organización del sistema, o mejor dicho, de los distintos sistemas implicados: desde la intervención directa con los propios sujetos o las vidas cotidianas de estos, hasta la organización de las entidades e instituciones que son responsables de ellas o de sus equipos de profesionales.

Una primera definición de *estrategia* será esencial para poder avanzar en la aplicación de este término al ámbito que nos ocupa. En diferentes investigaciones⁶ hemos elaborado el concepto de estrategia en relación a su eficacia en la intervención socioeducativa. Partiendo de los resultados de estas investigaciones, hemos definido *estrategias eficaces* como procesos de intervención y toma de decisiones a corto y medio plazo –no son meras formulaciones de intenciones– que suponen actuaciones bien definidas, capaces de movilizar sistemas, y que además:

- Toman en consideración las posibilidades reales de intervención tanto como la incertidumbre que acompaña habitualmente a las situaciones abordadas.
- Pueden y deben modificarse con agilidad de acuerdo con la información disponible, los obstáculos u oportunidades que surgen cotidianamente, las reacciones ante situaciones imprevistas y cambios debidos al transcurso del tiempo o a las modificaciones de espacios y roles.
- Se valoran en función de su eficacia, comprobando qué cambios producen, con qué intensidad (frecuencia y duración) y con qué carga de esfuerzo, tanto en la línea indicada por el plan de acción como en aquellos otros efectos no esperados pero significativos para la intervención.
- Desarrollan planes de acción coherentes con unos objetivos determinados, en el marco de programas de intervención más amplios.
- Se desarrollan tanto trabajando con sujetos concretos e itinerarios personales, como a través de intervenciones grupales, con grupos de iguales, grupos familiares...

Partiendo de la idea de estrategia y del valor de las reservas de redundancia en la intervención socioeducativa, hemos seleccionado una serie de líneas estratégicas que indiquen las tendencias, tanto en la intervención como en investigación, en el ámbito de la infancia-juventud vulnerable. Sin duda líneas incompletas, que habrían de ser ampliadas o matizadas en un ejercicio de intercambio aquí poco probable. Pueden quizás servir de referencia, de elemento de partida para ello, de invitación para hacerlo allí donde la educación social se desarrolle, en un sentido o en otro, con la infancia y la juventud vulnerable.

6 Ver Melendro, 2007, 2010, y Melendro, Cruiz, Iglesias y Montserrat, 2014.

5. Tendencias estratégicas en intervención e investigación sobre infancia-juventud vulnerable

Una amplia revisión de los resultados y aportaciones sobre estrategias de intervención con infancia-juventud vulnerable realizada en los últimos años –especialmente con adolescentes y jóvenes– nos ayudó a construir un repertorio que no está basado tanto en una línea determinada de intervención como en el valor directo de las aportaciones de sus autores para la intervención. Dada la limitación de espacio de un texto de estas características, destacaremos aquí solo algunas de las líneas estratégicas que nos parecen más interesantes.

Una de ellas tiene que ver con los *escenarios de interacción personal*, muy conocidos y frecuentados, pero con muchas de sus potencialidades para la intervención socioeducativa aún por explorar. En él se está produciendo un tránsito –ya iniciado en los años ochenta y noventa del pasado siglo– de los elementos descriptivos –factores e indicadores de riesgo, desamparo, protección...– a los interactivos, a través de conceptos con un elevado componente aplicado, como los de sinergia o resiliencia.

Ya hacia finales del pasado siglo estuvo muy vigente la discusión sobre si los programas deberían estar enfocados hacia la reducción de los denominados “*factores de riesgo*” o, por el contrario, hacia la potenciación de los conocidos como “*factores de protección*”. En nuestro país, entre finales de los años ochenta y mediados de los noventa, los estudios de De Paul (1988, 1996) sobre identificación de factores de riesgo en el maltrato infantil marcaron un hito, seguido por numerosos autores que continuaron investigando esta temática en la década de los noventa y principios de los dos mil (Gracia y Musitu, 1993; Palacios, 1995; Cerezo, 1989). La investigación y la práctica profesional fue avanzando de aquí a hacia la localización y descripción de indicadores de protección, para derivar en los últimos años hacia los estudios sobre resiliencia.

Como señala Serge Tisseron (2007), la noción de factores de riesgo, que se desarrolló en los años posteriores a la segunda guerra mundial, hizo progresar considerablemente la comprensión de las dificultades personales y sociales, pero acabaría por producir sus propios efectos “no deseados”. Si bien comenzar por una adecuada descripción de los factores de riesgo y de compensación o protección, junto al conocimiento de los efectos que estos pueden producir, es previo al diseño de cualquier intervención, los inventarios exhaustivos de este tipo de indicadores deben dar paso a una selección de aquellos que realmente pueden ser considerados significativos. A su identificación y estudio habrá que añadir, por tanto, otros aspectos más dinámicos, desde una línea de trabajo que explore modelos multicausales y sistemas interrelacionados de variables, como el que proponen los enfoques sobre resiliencia.

Para Henderson (2003), la *resiliencia* supondrá a la vez la capacidad de resistir una situación traumática y la de reconstruirse después de ella. En estos momentos son numerosas las líneas de investigación y de intervención que siguen esta tendencia, representada por “autores-actores” –teóricos a la vez que prácticos– como Gamezy, Cyrulnik –él mismo un “adolescente resiliente”, que frecuentó los centros de menores tras la segunda guerra mundial–, Barudy –paladín del “buen trato a la infancia”–, Tisseron, Lecompte o Vanistendael –creador de “la casa”, representación a través de la estructura de una vivienda de los diferentes componentes de la resiliencia.

Nuevas investigaciones en este ámbito, como las de McMurray *et al.* (2008), avanzan sin embargo la idea de que los profesionales de lo social tienen dificultades para la conceptualización del término “resiliencia”, utilizando explicaciones superficiales, generales y poco expertas y, en algunas ocasiones, con una clara tendencia a magnificar el optimismo en la base de sus intervenciones.

Un segundo escenario en el que se desarrollan tendencias muy perfiladas y novedosas relacionadas con la intervención con infancia-juventud vulnerable es el *escenario del método de intervención*. Y más concretamente del método estratégico y el abordaje de la incertidumbre. La complejidad del contexto en que crece la infancia-juventud vulnerable, los entornos diversos de los que proceden –centros y recursos para menores tutelados de los sistemas de protección, grupos familiares de riesgo, centros para el cumplimiento de medidas judiciales, jóvenes sin techo, bandas urbanas...– son en sí mismos indicadores de la flexibilidad que se requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a estas realidades como para dar continuidad a la acción educativa iniciada, y para estar en condiciones de acompañar a los menores y jóvenes en su corta trayectoria hacia una vida adulta autónoma y responsable.

Encontramos, entre estas tendencias que se alejan de los programas lineales y estandarizados, –como decíamos, más acordes con enfoques próximos a la “ingeniería social”– proyectos como los de Bateson (1972), Watzlawich y Nardone (2000), de la Escuela de Palo Alto, los de Catalano y su grupo de Seattle (Catalano, Park, Harachi, Haggerty, Abbott y Hawkins, 2005), o los planteamientos de Abraham Moles (1977) y Edgar Morin (2001, 2002, 2005) y su ecología de la acción. Una línea de trabajo, esta última, apoyada por la *European Scientific Association for Residential and Foster care for children and adolescents* (EUSARF, 2005), junto a los modelos de análisis complejo, ecosistémicos y transaccionales.

Para Morin (2005), los planteamientos estratégicos, en sistemas “abiertos” como el educativo o el de servicios sociales, encuentran un elemento importante de referencia en lo que Moles comenzó a estudiar y él mismo concretó bajo la denominación de “ecología de la acción”. Desde otros ámbitos, como el de la Terapia Breve Estratégica de Watzlawick y Nardone (2000), se insistirá en la necesidad de desarrollar un “método estratégico” en la intervención con familias de menores en riesgo social. Siguiendo los planteamientos de Bateson y la Escuela de Palo Alto, que revolucionaron la psicoterapia al introducir un enfoque constructivista que se apoyaba en la teoría general de sistemas, los seguidores del “método estratégico” han avanzado en la construcción de intervenciones que permitan al profesional adaptar con habilidad y flexibilidad sus capacidades de comunicación e interrelación para promover una relación de ayuda verdaderamente funcional y eficaz.

En una línea similar de trabajo se desenvuelve el modelo de desarrollo social de Catalano y sus “estrategias pedagógicas”. Aunque desde otro punto de partida metodológico, su trabajo sobre el programa RHC (*Raising Healthy Children*), de prevención de los problemas de comportamiento en la adolescencia, Catalano *et al.* (2005) describen la eficacia de una intervención preventiva global. Aplicado en diez escuelas de Seattle, a lo largo de casi dos décadas, el marco teórico de este Programa se inspira en las teorías del aprendizaje social (Bandura), el control social (Hirschi) y la asociación diferencial (Matsueda). Desde este planteamiento, el programa promoverá las intervenciones preventivas centradas en tres escenarios básicos de socialización: la escuela, la familia y el grupo de iguales. Y tomará como referencia tanto la formación de padres y profesores, como la intervención sobre los factores de riesgo y protección en la adolescencia.

El desarrollo de modelos de participación en la intervención con infancia-juventud vulnerable es efecto, entre otras cuestiones, de las transformaciones que en materia de políticas sociales se han ido produciendo desde finales del siglo pasado. Unas transformaciones que han facilitado el paso “de modelos de política social verticales, jerárquicos y normativos a otros de tipo horizontal, relacional e interactivo que implican, necesariamente en su elaboración, a la ciudadanía” (Úcar y Llena, 2006, 15). Una serie de tendencias se desarrollan actualmente en este *escenario de la participación y el compromiso social*, con diferentes actores y formas de intervención. Entre ellas podemos destacar la investigación-acción participativa, el enfoque de

la sostenibilidad social comunitaria, la educación popular, las comunidades de aprendizaje o los enfoques dinámicos de la intervención comunitaria con jóvenes en dificultad social.

La investigación-acción participativa, un enfoque particular de la investigación defendido por Kurt Lewin (1948), se caracteriza por la obtención de conocimientos colectivos con vistas a transformar una determinada realidad social; una transformación que se estructura necesariamente a partir de las actuaciones de un colectivo de personas que pretende promover el cambio social (De Miguel, 1993). Este enfoque ha sido relacionado directa y recientemente con el concepto de “sostenibilidad social” por Marco Marchioni (2002), quien señala la fuerte interdependencia entre lo social y lo ambiental que supone el enfoque complejo del concepto de sostenibilidad. Como manifiesta este autor-actor, preocupado por teorizar sobre la práctica y mejorar la práctica con la reflexión teórica, un elemento esencial de la sostenibilidad es su carácter global. En este sentido, si deseamos construir una sociedad sostenible, económica y ecológicamente, tendremos que construir simultánea e indefectiblemente una sociedad socialmente sostenible. Una sociedad donde las decisiones sean tomadas por organizaciones representativas y participativas, abiertas y flexibles, integradoras de diferentes necesidades, aspiraciones y planteamientos de futuro de la comunidad. De forma que el diagnóstico de los problemas ecosociales, las prioridades y propuestas de actuación no caminen sin conexión con los problemas que afectan diariamente a las condiciones de vida de la población.

La educación popular, con unos planteamientos muy similares, se ha mostrado muy activa en los países latinoamericanos desde finales del siglo pasado. Con origen en los movimientos populares y críticos latinoamericanos, y muy especialmente en torno a la figura de Pablo Freire (1979,1999), la educación popular irá profundizando en una serie de métodos y técnicas útiles para la construcción conjunta –entre educadores y educandos– de conocimientos y acciones que sirvan para transformar la realidad social y política de las comunidades. La educación no es concebida como una mera “transmisora” de conocimientos, sino como “transformadora” de realidades. Especialmente las realidades de los oprimidos, de los excluidos, de los marginados social y/o políticamente. El diálogo se convierte en herramienta básica de intervención. Y junto a él la concientización, la comprensión y reflexión de las personas sobre su realidad, de forma que van construyéndose, colectivamente, alternativas activas para modificar esa realidad. Relacionada con estos planteamientos, otra tendencia de intervención destacable en este escenario es la que atañe a las comunidades de aprendizaje (Flecha y Larena, 2008).

Desde los planteamientos psicodinámicos también se ha abordado el escenario de la intervención-acción sociocomunitaria. Encontramos interesantes referencias a partir de experiencias como el “dispositivo Mendel” con jóvenes de la calle, en Montreal. Los canadienses Parazelli, Colombo y Tardif (2007) profundizarán en la necesidad de políticas integrales de transición, cuando se refiere críticamente a la pluralidad de estrategias de intervención que son adoptadas habitualmente en su país con los adolescentes y jóvenes “de la calle”. La búsqueda de una mayor accesibilidad de los jóvenes a los servicios incluye enfoques y técnicas de intervención tan diversos como el trabajo de calle, la aproximación a través del grupo de iguales y las unidades móviles, el seguimiento continuo e individualizado, la modificación de comportamientos y la adquisición de nuevas habilidades, el “*empowerment*” o “empoderamiento” voluntario de los jóvenes a través de los refugios multi-servicios, las escuelas alternativas, el circo del mundo, el teatro, la producción de cortos y películas... o la movilización de los recursos locales a través de la coordinación interinstitucional. A pesar de su diversidad, el autor considera que estas estrategias están centradas en la satisfacción de necesidades precisas frente a problemáticas múltiples, parcelando las prácticas de intervención desde una reducción conductista de los propios jóvenes, a los que se percibe como “sacos de síntomas directamente observables”, en palabras de Tomkiewicz (2004). En este sentido, multiplicar

los servicios puede tener un efecto inverso, provocando que los jóvenes desaparezcan en la clandestinidad, antes de prestarse a ser repetidamente catalogados, etiquetados y sentir que pierden el control sobre sus vidas. Muy al contrario, la inserción de estos jóvenes debe pensarse con ellos, en la medida en que su propio recorrido personal les ha permitido conocer sus propios intereses y habilidades, considerándolos “seres políticos” y no exclusivamente “grupos de riesgo” que es necesario tratar. Algunas prácticas recientes, como la utilización del teatro o del circo como forma de mediación, son abordadas en este sentido.

Rivard (2004), continuando con los argumentos esgrimidos por Parazelli, criticará el modelo correccional, que constituye desde su punto de vista la perspectiva dominante en la intervención con los niños/jóvenes en circunstancias particularmente difíciles. Será necesario, para esta autora, “pensar de otra forma” no solo las prácticas de intervención, sino los problemas, quebrando el modelo tecnocrático dominante y apoyándose, entre otros elementos, en la emergencia del arte como útil pedagógico, el arte-intervención, a través del teatro, el dibujo, el cuento o el circo. Formas de pensar “que tomen en consideración los complejos lazos entre el individuo y su entorno: es el modelo ecológico” (Rivard, 2004, 139).

Encontramos otro grupo de trabajos internacionales más centrados en *estrategias de intervención en el tránsito a la vida adulta*. Goyette y sus colaboradores (2007, 2011, 2012) diseñarán e implementarán el proyecto PQJ (*Projet Qualifications des Jeunes*) y una serie de instrumentos de diagnóstico sobre el tránsito a la vida adulta, construidos participativamente con jóvenes procedentes del sistema de protección (EVA: *evaluation du niveau de l'autonomie*). En nuestro país, una serie de investigaciones dirigidas por Melendro (2007, 2010, 2014) profundizan en los efectos de las metodologías y estrategias de intervención socioeducativa que se están utilizando para procurar el mayor éxito en la inserción personal, social y laboral de esta población.

ESTRATEGIAS FLEXIBLES

Investigación sobre Metodología de Intervención (2005-2013)

MARCO TEÓRICO

- ✓ Pensamiento Complejo
- ✓ Constructivismo
- ✓ Investigación-acción
- ✓ Teoría Fundamentada

MARCO ESTRATÉGICO

- ✓ Estrategias eficaces en planificaciones flexibles.
- ✓ Trabajo con hipótesis, puntos nodales y escenarios de futuro.
- ✓ Intervenir desde/con la incertidumbre: ecología de la acción y reservas de redundancia.
- ✓ Elaboración de una cartografía de la intervención.
- ✓ Análisis y uso del metalenguaje de la relación educativa.
- ✓ El manejo del vínculo, el apego y el afecto.
- ✓ Equipos estables, trabajo en red y transdisciplinar.
- ✓ De-construcción y re-construcción de tiempos y espacios.
- ✓ Jóvenes-adultos en tránsito, autónomos, responsables y comprometidos en la construcción de la sociedad de su tiempo.



Figura 2. Estrategias de intervención en el tránsito a la vida adulta

Nuevas y prometedoras propuestas de intervención y líneas de investigación han surgido también en relación a los jóvenes extutelados, la percepción de su historia de internamiento, su tránsito a la vida adulta y los obstáculos con los que se encuentran en él (Fernández del Valle, 1998; Inglés, 2005; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán 2007; Casas y Montserrat, 2009).

Finalmente, un ámbito de investigación también muy desarrollado en los últimos años es el relativo a las *estrategias de intervención con menores infractores*. Entre los modelos más conocidos, destacamos el Enfoque Psicoeducativo propuesto por los canadienses Le Blanc y Trudeau (2012, 1998), de la Universidad de Montreal, o el M.S.T (*Multisystemic Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*), un programa que el equipo del estadounidense Henggeler (Henggeler *et al.*, 2011, 1998) desarrolló basándose en la Teoría de Sistemas y que propone una serie de principios de tratamiento multisistémico dirigido a niños y adolescentes con conductas antisociales. En nuestro país cabe destacar, en este ámbito, las investigaciones de Graña, Garrido y González Cieza (2007), las de Capdevila, Ferrer y Luque (2005) y las de Fernández Molina y Rechea (2006), sobre las características de los y las menores infractores/as, el nivel de reincidencia y su relación con la planificación del tratamiento y la intervención.

6. Tendencias sobre marco teórico en el ámbito de la infancia-juventud vulnerable

En este texto escrito en sentido inverso, concluimos con el marco teórico, que ni es siempre el principio, ni tampoco el final. Que se construye en interacción con la realidad porque, para ser válido y valioso, conviene que ese sea su lugar. Que se elabora desde la propia experiencia y los limitados conocimientos de quien lo aborda, y difícilmente puede ser objeto de compendio o manual, salvo que se desee una fotografía estática de lo que realmente es un sistema en cambio permanente.

Haciendo este ejercicio de fotografiar, hemos podido comprobar cómo las nuevas tendencias educativas y sociales giran en torno al pensamiento complejo, la teoría de sistemas y el constructivismo social, líneas teóricas representadas por autores como Edgard Morin, Urie Bronfenbrenner, Abraham Moles, Jorge Wagensberg, Ilya Prigogine, Gregory Bateson, Paul Watzlawick o Michela Mayer, entre otros, y que vienen confluyendo en los últimos años con las principales líneas de investigación europeas sobre el tema tratado.

En nuestro itinerario a través de las tendencias más recientes sobre estrategias de intervención con infancia-juventud vulnerable, podemos comprobar que diferentes modelos teóricos han venido ocupándose de intentar explicar qué se está “haciendo” en este ámbito en los últimos años.

De los modelos explicativos iniciales, que partían del interés por conocer y describir las características del sujeto excluido, del marginado, en sus aspectos diferenciales, personales, peculiares, se dio el paso, con el auge del estructuralismo, a la consideración del sujeto excluido en referencia al lugar social que ocupa, al espacio que la sociedad le reserva en su organización. Se fue entendiendo así que la exclusión no era un fenómeno individual, perteneciente al ámbito de la patología, de la enfermedad, de la anomalía personal, sino que tenía que ver con la organización de las comunidades y las relaciones sociales. Estos enfoques, con un enorme grado de elaboración, de diversidad y de complejidad en sus aportaciones teóricas y en sus aplicaciones socioeducativas, se encuentran e intercambian argumentos y propuestas con gran intensidad a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En los años ochenta y noventa del pasado siglo, y durante los primeros años del siglo veintiuno, un cúmulo de recursos y de programas de intervención ayudó a de-construir y re-construir el dispositivo de atención a la infancia-juventud vulnerables. Un dispositivo que se encuentra ahora haciendo el tránsito de la denominada sociedad del bienestar a la nueva y cada vez más evidente sociedad de la sostenibilidad y que, en la elaboración de sus argumentos y sus formas de organización, está sintiendo el peso del reciente fenómeno de la globalización. Se trata de un elenco de iniciativas que han estado actuando en nuestro país con el apoyo de un desarrollo legislativo que, en muchos casos, ha ido muy por delante de la realidad social que pretendía regular. La defensa de la infancia como sujeto social se convertirá, en este sentido, en un referente clave de las reformas emprendidas y sustentará dos de los grandes retos políticos del futuro inmediato, como son la prevención de los problemas sociales y la promoción de la calidad de vida de la infancia y adolescencia, el respeto proactivo a sus derechos y a sus capacidades (Casas, 2003).

Cimentados sobre un escenario teórico móvil, en constante evolución, del que se nutren y que a su vez es modificado sustancialmente por ellos, diferentes modelos teórico-prácticos están incidiendo desde entonces en la caracterización de este dispositivo social de atención a niños, adolescentes y jóvenes vulnerables en riesgo de exclusión social. Los planteamientos conductistas, los enfoques dinámicos y los cognitivos, la pedagogía de la vida cotidiana, enriquecidos con las aportaciones de la teoría de sistemas, el interaccionismo simbólico, el modelo de competencias, el constructivismo de cuño más social, los modelos socio-ecológicos y socio-ambientales forman parte de estos modelos que marcan tendencias tan interesantes como transformadoras. Todos ellos constituyen un entramado en el que movernos, fuentes de las que aprender a mirar e interpretar la realidad, diferentes formas de acceder a ella, pero no dejan de ser, como veremos más adelante, y parafraseando a Wagensberg (2006), “edificios en permanente construcción”.

En esa edificación permanente e inacabada, la investigación –especialmente la de tipo aplicado y evaluativo– y la intervención-acción socioeducativa (Caride, 2006) aportan los “materiales” de construcción, que interaccionan y se auto organizan en una labor constante de de-construcción y re-construcción de la realidad sobre y en la que nuestras actuaciones se ven inmersas. Así, nuevas tendencias, nuevas ideas, nos ofrecen las referencias necesarias para avanzar, el marco de conocimientos que nos ayudará a tomar decisiones fundadas y a plantear formas diferentes de enfocar y encarar los problemas. Como nos indica Edgar Morin:

Al principio, las ideas parecen siempre marginales, utópicas o poco realistas. Después, cuando un cierto número de personas las acogen en su corazón y las fijan en su espíritu, se convierten en fuerzas que mueven la sociedad (Morin, 2002, 53).

Abordar el complejo abanico de interrogantes en la educación actual y, más concretamente, en relación a las tendencias y escenarios descritos, supone ser, como ya previene Caride, “nada o muy poco condescendientes con una lectura restringida del conocimiento y de la acción-intervención social, en la que a menudo se refugian los academicismos y/o corporativismos de cortas miras...”. Máxime en el caso de una sociedad como la nuestra, “atravesada por rápidos y profundos cambios, en la que la ciencia también está cambiando con rapidez y profundidad”. Ciertos mitos declinan... y se propicia el surgimiento de una nueva epistemología (Caride, 2004, 15, 30-31). Como hemos visto hasta ahora, revisar y de-construir los planteamientos restrictivos y lineales acerca de la intervención socioeducativa con la infancia-juventud vulnerable se convierte, así, en requisito básico para el desarrollo de esta nueva epistemología.

Como señalábamos, entre los planteamientos epistemológicos actuales, el pensamiento complejo aporta un marco teórico elaborado y consistente. Una de sus aportaciones más destacadas tiene que ver con la necesidad de establecer *isomorfismos* entre diferentes formas de conocimiento, de modo que, a partir de los elementos comunes encontrados, podamos elaborar propuestas que nos ayuden a componer una intervención en clave de futuro. Se trata de implementar lo que Bertalanffy consideraba objetivos prioritarios del conocimiento científico:

Investigar la isomorfia que presentan conceptos, leyes y modelos en varios campos de estudio, y facilitar transferencias útiles entre un campo y otro; impulsar el desarrollo de modelos teóricos adecuados a aquellas esferas donde falten; minimizar la duplicación de esfuerzos en las diferentes disciplinas; promover la unidad de las ciencias mejorando la comunicación entre especialistas (Bertalanffy, 1975, 143).

Bertalanffy propone un cruce de perspectivas, cuando no de paradigmas que, en nuestro caso, ha de encontrar el primero de sus límites y de sus referencias en la práctica educativa real, inserta en la vida cotidiana, más allá del mero debate teórico. Y que, frente al apego incondicional a una corriente educativa u otra, supone la búsqueda de esos isomorfismos, de esas formas y estructuras que son similares aun difiriendo en las procedencias y las prácticas, y que nos ayudan a avanzar también en la acción-intervención socioeducativa. Una tarea aún por realizar en este ámbito de las ciencias sociales y en concreto en relación a los modelos y tendencias más destacadas en la intervención con la infancia y la juventud más vulnerable.

7. Conclusiones provisionales

En algún lugar expresaba que este es un texto escrito al revés. Un texto incompleto que otros completarán, si tienen el interés. En él se hace un recorrido por algunas de las cuestiones epistemológicas, relacionadas con la investigación y la intervención socioeducativa con un colectivo muy amplio, muy diferente en función del lugar o del momento, y muy vulnerable. Este recorrido se efectúa desde la particular posición de quien escribe, no puede ser de otro modo. Y se abre a la interpretación y el debate de quien desee participar de ellos. Ojalá sea así, y sea entre diversos/as, y ayude a pensar y a pensarse en esta realidad de otra manera, o a ratificarse en lo que se es y se hace. Por muy crítico que se sea con la visión parcial –aunque documentada– aquí expuesta, será un placer saber que fue útil al menos para eso.

Esta conclusión se cierra, pues, con un deseo, más que con un resumen. Para conocer el resumen habrá que volver a empezar, desde el principio.

8. Bibliografía

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bateson, Gregory (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press.
- Bertalanffy, L. (1975). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza.

- Bonil, J., Guilera, M., Tarín, R.M., Fonolleda, M. y Pujol, R.M. (2004). Evaluar el grado de incorporación de la complejidad en las producciones del alumnado: propuestas de indicadores. *Investigación en la escuela*, 53, 99-107.
- Bringué, X., Sádaba, Ch. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Capdevila, M., Ferrer, M. y Luque, E. (2005). *La reincidència en el delictes en la justícia de menors*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. (Documents de Treball).
- Caride, J. A. (2004). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En Úcar, X. y Llena, A. *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21 (4), 543-547.
- Casas, F. (2003). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 15-28.
- Catalano, R. F., Park, J., Harachi, T. W., Haggerty, K. P., Abbott, R. D. y Hawkins, J. D. (2005). Mediating the effects of poverty, gender, individual characteristics, and external constraints on antisocial behavior: A test of the social development model and implications for developmental life-course theory. En D. P. Farrington (Ed.). *Advances in criminological theory: Vol.14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 93-123). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Cerezo, M.A. (1989). *Programa de asistencia psicológica a familias con problemas de malos tratos infantiles*. Valencia: Generalitat de Valencia.
- De Miguel, M. (1993). La investigación-acción participativa, un paradigma para el cambio social. *Documentación Social*, 92, 91-108.
- De Paül, J. (1996). Explicaciones etiológicas de las diferentes situaciones de maltrato y abandono infantil. En De Paül, J. y Arruabarrena M. I. *Manual de protección infantil*. Barcelona. Masson.
- De Paül, J., Alzate, R., Ortiz, M. J., Echeberría, A. y Arruabarrena, M. I. (1988). *Maltrato y abandono infantil: Identificación de factores de riesgo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del País Vasco.
- Donega, C. (1998). Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo. En G. De Rita, A. Bonomi (Eds.) *Manifesto per lo sviluppo locale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Du Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Du Bois-Reymond, M., Stauber, B., Pohl, A., Plug, W. y Walther, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. *YOYO Working Paper*, 2. Recuperado de: www.iris-egris.de/yoyo
- EUSARF (2005), (s.d.). *Ninth European Scientific Congress on Residential and Foster Care for Children and Adolescents, Troubled children in a troubled world, Paris* (France), September 21st - 24th, 2005. Recuperado de: <http://ppw.kuleuven.be/ortho/Eusarf/>
<http://ppw.kuleuven.be/home/english/research/psereg/eusarf/eusarf>
- Fernández del Valle, J. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.

- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.
- Fernández Molina, E. y Rechea, C. (2006). La aplicación de la LORPM en Castilla-La Mancha: nuevos elementos para el análisis de los sistemas de justicia de menores. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2ª Época, 18, 361-399.
- Flecha, R., y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Ed.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). *El Acogimiento Residencial como Medida de Protección al Menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Goyette, M., Mann-Feder, V., Turcotte, D., Grenier, S., Pontbriand, A., Robert, É. y Turcotte, M-È. (2012). Processus d'émergence, de construction, d'implantation et de validation d'outils d'intervention visant l'accompagnement à l'autonomie, Montréal, Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CRÉVAJ), 146 pages, (Cahier #2012.07).
- Goyette, M. (2011) El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 43-56.
- Goyette, M, Chénier, G., Royer, M. N., Noel, V. (2007) Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*. 35 (1), 95-119.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Graña, J. L., Garrido, V. y González Cieza, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la Comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7, 7-18.
- Henderson, E. (2003). *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Henggeler, Scott W., Schoenwald, Sonja K. (2011). Evidence-Based Interventions for Juvenile Offenders and Juvenile Justice Policies that Support Them. *Social Policy Report*, 25 (1), 1-20.
- Henggeler, Shoenwald, Bourdin, Rowland y Cunningham (1998). *Multisistemic Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. New York: The Guildford Press.
- Inglés, A. et al. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Jimenez Barca, A. (2005). La generación de los mil euros. *Diario El País*, 23 de octubre. Madrid.
- Le Blanc, P. T. (2012). Un programme de réadaptation cognitivo-comportementale pour des adolescents avec des comportements antisociaux graves. Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. *Troubles de comportement*, 2, 53.
- Le Blanc M., Dionne J., Proulx J., Gregoire J. C. y Trudeau P. (1998). *Intervenir autrement*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lerbet Sereni, F. (2004). *La relation pédagogique: éclairage systématique et travail des paradoxes*. Maître de Conférences. HDR. Université de Tours.
- Lewin, K (1948). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper and Brothers.
- Lila, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2006) *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

- Marchioni, M. (2002). Las Agendas 21 y la evolución de los procesos de participación social. Sostenibilidad ¿para qué y para quién?, en *Sostenible*, 4, 73-82.
- Mayer, M. (2002) Ciudadanos del barrio y del planeta, en Imbernon (Coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, 83-102. Barcelona: Graó.
- McMurray *et al.* (2008). Constructing resilience: social workers: understandings and practice. *Health & Social Care in the Community*, 16, 299-309.
- Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Ministerio de Justicia (2011). Circular 1/2010, sobre el tratamiento desde el sistema de justicia juvenil de los malos tratos de los menores contra sus ascendientes. Madrid: Centro de Publicaciones. Consultado en http://www.fiscal.es/cs/Satellite?buscador=0&c=Page&cid=1240559967917&codigo=FGE_&language=es&newPagina=3&numelegmpag=5&pagename=PFiscal%2FPPage%2FFGE_pintarCirculares
- Moles, A. (1977). *Théorie des actes*. Paris: Casterman.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2002). *Dialogue sur la connaissance*. Géménos: Editions de l'Aube.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona. PPU.
- Palacios, J. (1995). Los datos del maltrato infantil en España: una visión de conjunto. *Infancia y aprendizaje*, 18 (3), 69-75.
- Parazelli, M., Colombo, A. y Tardif, G. (2007). Dialoguer de façon démocratique avec les jeunes de la rue. Le potentiel du Dispositif Mendel. En Roy, S. et R. Hurtubise, *L'itinérance en question*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 31-55.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36: 1-4.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía Social y Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Rivard, R. (2004). Des pratiques autour des jeunes/enfants des rues: une perspective internationale. *Revue Nouvelles Pratiques sociales*, 17-1, 126-148.
- Sears, R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). Patterns of child rearing. Illinois: Row y Peterson.
- Suárez Gómez, B. (2012). Viloencia filio-parental: aproximación a un fenómeno emergente. *El genio maligno. Revista de humanidades y ciencias sociales*, 11.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En Cyrulnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S., Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Úcar, X. y Llena, A. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Wagensberg, J. (2006). *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona: Tusquets.
- Walther, A. y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 155-171.
- Watzlawick, P. y Nardone, G. (2000). *Terapia breve estratégica: pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Percepción de los niños y niñas residentes en España sobre la infancia de origen extranjero¹

Carlos Peláez Paz

María Fernanda Moscoso

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

FLACSO-España

cpelaez@ucm.es

mafemosquito@gmail.com

Presentamos el análisis y conclusiones de la investigación “Percepción de los niños y niñas residentes en España sobre los niños y niñas de origen extranjero”, impulsada por Save the Children (STC) y realizada en las Comunidades Autónomas con mayor número de residentes de origen extranjero: Cataluña (Barcelona), Comunidad Valenciana (Valencia) y Madrid. Desde 2005 STC trabaja de manera específica para proteger los derechos de los niños y niñas afectados por los procesos migratorios, tanto en su país de origen como en destino, y para sensibilizar sobre su realidad.

El objetivo principal ha sido identificar y conocer las percepciones existentes entre los niños y niñas residentes en España acerca de la infancia de origen extranjero y qué influencia pueden tener en las actitudes y conductas infantiles. De modo más específico se ha intentado conocer la relevancia de la categoría inmigrante/extranjero a la hora de elaborar representaciones sobre otros frente a otras posibles categorías identificadoras, analizar el contenido de esas representaciones y la influencia de diversos factores, especialmente los socioeconómicos.

El estudio combina metodología cuantitativa y cualitativa y analiza las representaciones sociales sobre las características personales, socioeconómicas y de protección familiar. Las conclusiones apuntan a que la mayoría de los niños y niñas tienen una actitud positiva ante los de origen extranjero, aunque existe un discurso minoritario de rechazo. Las relaciones se ven marcadas por características distintas a la nacionalidad, aunque se mantiene una visión de vulnerabilidad, desamparo y precariedad.

¹ Trabajo realizado en el marco de la investigación impulsada por *Save the Children* titulada “Percepción de los niños y niñas residentes en España sobre los niños y niñas de origen extranjero”, presentada en 2010 con el apoyo de un equipo de investigación experto externo (Equipo Ekokimia) y financiada por tres instituciones en el marco de proyectos de infancia y migración: la Generalitat Valenciana, la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo y el Ayuntamiento de Madrid.

Las variables sociodemográficas edad y género, y el contexto territorial resultan significativos. Los procesos educativos y de socialización, las relaciones familiares y el contexto socioeconómico y territorial suponen las condiciones de producción de las representaciones y las prácticas sociales de la infancia ante la inmigración.

1. Descripción y metodología de la investigación

El diseño de la investigación ha integrado elementos metodológicos cuantitativos, mediante cuestionarios recogidos en 50 centros escolares y técnicas de carácter cualitativo, centradas en los barrios de Las Glorias (Barcelona), San Marcelino (Valencia) y las poblaciones de Humanes y Leganés (Madrid). Los cuestionarios han recogido las atribuciones que realizan niños y niñas de entre 10 y 16 años en distintos ámbitos: lo relacional, la familia y el nivel socioeconómico.

La muestra cuantitativa ha contemplado niños y niñas por nacionalidad de origen, por edad, por género, por titularidad de los centros escolares donde estudiaban. También se buscó representatividad por tipo de barrio de residencia o de ubicación del centro escolar: capitales, pequeñas ciudades, presencia de personas extranjeras de baja a muy alta, por clase social. Se decidió que el punto de recogida de datos fuesen los centros escolares porque es el lugar más adecuado para que esté reflejada la diversidad de grupos y variables buscadas.

Los cuestionarios mostraban fotografías de niñas y niños de diferente origen, tanto autóctonos como extranjeros indicando su origen y residencia. Las imágenes intentaban ser lo más neutras posibles: vestimenta corriente, ausencia de simbología étnica, religiosa o marginal, en primeros planos. Se pedía que se atribuyesen diversas características personales y sociales en función de su nacionalidad. Además se planteó la necesidad de explorar las atribuciones existentes sobre el nivel socioeconómico (profesión futura y tipo de vivienda habitada), las características, relaciones y niveles de protección familiar existentes.

Se han recogido 1.929 cuestionarios, 982 de niños (52%) y 906 niñas (48%). 41 no han identificado su sexo en los cuestionarios y 3 su localidad. El 77% de los cuestionarios pertenecen a infancia autóctona, el resto a niños y niñas de origen extranjero.

Tabla 1. Distribución de participantes por zona geográfica y sexo

Zona geográfica	Niños	Niñas	NC sexo	Total	%
Barcelona capital	294	260	7	561	29,08
Madrid capital	306	294	21	621	32,19
Valencia capital	166	140	1	307	15,91
Barcelona provincia	82	94	5	181	9,38
Madrid provincia	49	49	4	102	5,29
Valencia provincia	85	69	0	154	7,98
Total	982	906	38	1926	

Fuente: Elaboración propia

Han participado 50 centros escolares con la siguiente distribución por Comunidad Autónoma:

Tabla 2. Centros participantes por Comunidad autónoma y titularidad

	Públicos	Concertados	Total
Madrid	11	8	19
Barcelona	11	9	20
Valencia	6	5	11
Total	28	22	50

Fuente: Elaboración propia

En relación con las técnicas de carácter cualitativo, se celebraron 5 grupos de discusión, equilibrados por género, dos de chicos y chicas autóctonos, y el resto recogiendo diversas nacionalidades, compuestos por 9 o 10 chicos y chicas. Se completó con la observación participante de los educadores y actividades grupales: cuadernos viajeros, video-fórum, dibujos sobre el barrio, etc.

2. Análisis de las respuestas de los cuestionarios. Representaciones existentes

En los cuestionarios aparecían imágenes de niños y niñas de 8 nacionalidades (4 chicos y 4 chicas). Dos españoles, uno de la comunidad donde se realizaba el cuestionario y otro inmigrante interno o de otra Comunidad Autónoma. También se introdujo la imagen de una niña de la UE (finalmente sueca).

El resto de nacionalidades eran externas a la UE, de nacionalidades mayoritarias en España o por alguna característica especialmente representativa como el color de la piel. Se incluyeron finalmente estos perfiles: Jorge/Jordi (autóctono y residente en una Comunidad Autónoma diferente), Samira (Marruecos), Esperanza (Guinea), Mayte (autóctona inmigrante interna), Cris (Suecia), Stefan (Rumanía), Miguel (Ecuador), Yao-Yao/Cheng (China).

2.1. Atribución de rasgos positivos y negativos²

Llama la atención la desviación respecto a los estereotipos nacionales expresados habitualmente. Estos existen y se observan pero no son expresados de modo automático ni prevalecen como el criterio principal en la construcción de la representación del otro. La cotidianeidad de las relaciones aparece como uno de los elementos clave en las zonas con alto nivel de población de origen extranjero. Parece que esta normalidad se acentúa en las edades más tempranas. Al referirse a chicos y chicas de primaria uno de los investigadores anota:

Nos queda clarísimo que al menos a los niños de estas edades les da completamente igual donde haya nacido otro niño, no son nada racistas, es que ni siquiera caen, es sorprendente.

Entre los chicos y chicas señalados con imágenes negativas, sobresalen Stefan (rumano) y Miguel (ecuatoriano). Aparecen atribuciones relacionadas con la delincuencia, la agre-

² Se puede consultar el informe completo, donde se incluyen los resultados por niño y niña, y los datos cuantitativos en la web www.savethechildren.es/docs/.../save_the_children_migraciones.pdf

sividad, el machismo, la falta de dedicación escolar: la delincuencia del Este o el machismo latinoamericano son recurrentes como estereotipos.

Los rasgos positivos se han atribuido mayoritariamente a personas extranjeras y no a personas autóctonas. Principalmente los reciben Yao-Yao, Samira y Esperanza; china, marroquí y guineana negra. En este caso, las atribuciones realizadas parecen no corresponder a su nacionalidad de origen. Llama la atención que la persona que consideran que va a aceptarnos más sea Yao-Yao, china, grupo considerado generalmente como muy cerrado e inaccesible.

En el último lugar de “aceptación del otro” aparece Miguel (Ecuador). Es común considerar que el colectivo latinoamericano tiene menor “distancia” con los autóctonos, que somos “más parecidos” y por tanto es más fácil la integración, mientras chinos y marroquíes son más “distantes” y se integrarán con mayor dificultad. Sin embargo en este caso Yao-Yao y Samira han provocado el efecto contrario y los que contestaron el cuestionario consideran que sí van a aceptarles.

Las relaciones sociales que establecemos están cargadas de significación en relación con la imagen, el cuerpo, la actitud... Pensar en abstracto en una persona china es diferente a tener enfrente a Yao-Yao o a Samira y verla sonreír, observar su expresión. Cuando pensamos en abstracto nos remitimos al colectivo y a las señas de identidad que en el contacto personal, en las prácticas de las relaciones, aparecen o desaparecen, se matizan, refuerzan o debilitan.

2.2. Importancia de los estereotipos y percepciones interregionales

Nos resultó sorprendente que los personajes autóctonos residentes en otras Comunidades Autónomas, Jorge/Jordi y Mayte, sufren atribuciones más negativas que el resto. Cruzamos la provincia de residencia: madrileño en Valencia, castellana en Barcelona, vasca en Madrid, de modo que se pudiesen evidenciar conflictos territoriales que reconocemos en nuestro contexto. En ambos casos aparecen porcentajes más elevados en rasgos negativos: borde, racista, maleducado, mal alumno. Ningún autóctono aparece en los primeros lugares de atribuciones de rasgos positivos mientras Jorge está presente en los últimos puestos del “ranking”.

Estas respuestas apuntan a un rechazo por su origen en un marco conflictivo y estereotipado. Aunque puedan influir otros factores como el rechazo a la imagen de la foto, las percepciones interregionales son muy fuertes, a veces más que las que se tienen sobre personas de otras nacionalidades.

2.3. Distancia con las percepciones comunes hacia cada nacionalidad

El caso de Samira es llamativo. Es una chica marroquí que no recibe las atribuciones habituales: machismo, agresividad, poca capacidad para el estudio (mal alumno), etc. Al contrario, es muy valorada y aparece como una persona simpática, que ayuda a los demás... El caso de Cris también es indicativo. En el trabajo de campo se apreció que su fotografía, en Secundaria, provocaba el rechazo de algunos niños y niñas por encima de su origen sueco. El resultado esperado, si hubiesen funcionado los estereotipos más comunes sobre personas europeas de países desarrollados, era la asociación con rasgos positivos, estatus socioeconómico mayor, etc.

Los chicos y chicas han respondido teniendo en cuenta lo que les sugerían las personas concretas a partir de la foto, de carácter neutro étnicamente, más que por su nacionalidad u origen. Además, demandaban conocer más para formarse una opinión: *“tengo que poner todo a voleo porque no se puede decir o escribir nada de los chicos de las fotos con*

solamente mirar sus fotos". La ausencia del velo u otros signos de identificación enfoca la atención a otros elementos. Esto no significa que no hayan aparecido percepciones nacionales arraigadas y recurrentes. Nos indica que los actores sociales utilizan las herramientas y percepciones que tienen a su disposición y deciden lo que hacer con ellas en ese momento. Estas percepciones no son inmóviles ni permanentes.

Las reacciones ante las imágenes pueden ser una llamada de atención hacia estrategias de comunicación que exotizan a las personas extranjeras o visiones de la interculturalidad que les presentan de modo culturalista, definidos mediante signos claros de identidad, alejados en muchos casos de la misma realidad en que viven las personas extranjeras.

2.4. Atribuciones profesionales a los distintos niños y niñas

Las representaciones son claras: oficios identificados como masculinos para extranjeros hombres, oficios identificados como femeninos para extranjeras mujeres y los trabajos que requieren formación universitaria, fundamentalmente para autóctonos. La profesión futura está condicionada por género, asignando trabajos considerados femeninos a chicas. Del mismo modo, el fenómeno inverso se produce tanto por género como por nacionalidad: los autóctonos no aparecen casi en los oficios y las personas extranjeras aparecen poco en las profesiones universitarias.

2.5. Estatus económico y social atribuido

Para explorar el estatus socioeconómico hemos preguntado por la vivienda donde se piensa que residen. Se asigna el chalet y barrio acomodado a las personas autóctonas, a las extranjeras el barrio popular y la infravivienda. Se refleja una clara estratificación social mediatizada por el poder adquisitivo y el nivel económico adquirido (profesión futura) y manifestada en el acceso a bienes y derechos. Esta estratificación no se construye solo entre autóctonos e inmigrantes, también internamente al grupo de inmigrantes.

Excepto Samira y Cris, que son casos en los que no se proyectan las percepciones que pensamos son habituales a su nacionalidad, podemos observar que la chica negra estaría situada en el último lugar del escalafón y que el hombre latinoamericano está justo antes. Las situaciones sociales más vulnerables y problemáticas son atribuidas a las mujeres, las personas negras y a los latinoamericanos.

2.6. Situación de protección o desprotección familiar

Hemos intentado identificar estas atribuciones a partir de la vivienda y la forma de convivencia familiar. Esperanza, guineana, es la más cercana a vivir en un Centro de Servicios Sociales. Del mismo modo, no la llevan a la escuela o le hacen pedir. Si analizamos la última pregunta, acerca de actitudes familiares, vemos que las situaciones de desprotección y abandono las sufren Esperanza y Miguel. La familia nuclear, protectora, con experiencias de amparo y cuidada, corresponde sobre todo a los autóctonos y autóctonas (Jorge y Mayte).

La percepción de la infancia de origen extranjero es coherente con los fenómenos de desafiliación y vulnerabilidad caracterizados por el trabajo precario y la fragilidad de los soportes relacionales (Castel, 1991), inmersos en un espacio social de inestabilidad. Las personas extranjeras son percibidas en situaciones de desprotección, desamparo, vulnerabilidad y desestructuración en mayor medida que los autóctonos. De este modo se les atribuye una pertenencia a las franjas de vulnerabilidad y exclusión mientras la población autóctona es percibida en la de integración. Son fenómenos que señalan la precariedad del lazo social

que establece la población inmigrada en las sociedades contemporáneas y la debilidad del poder integrador del espacio social que ocupan.

3. Análisis de variables del contexto

Hemos estudiado la relación existente entre algunas variables de los centros y territorios donde se ha realizado el trabajo de campo. No hemos encontrado grandes diferencias, pero sí algunas tendencias que se repiten y constituyen puntos de interés para el diseño de programas de intervención o a la hora de realizar nuevas investigaciones.

3.1. Características del centro y el territorio

En relación con el centro, se ha estudiado la titularidad y la ubicación. No hemos apreciado ninguna influencia significativa en la identificación de las percepciones entre centros públicos y privados concertados.

El territorio sí influye. En las capitales la mayoría de los rasgos positivos son levemente superiores a las pequeñas poblaciones. El ítem “Me va a aceptar” es el que mayor diferencia tiene entre unos y otros. Los ubicados en pequeñas ciudades y pueblos responden más al ítem “machista” incluso, ligeramente, al de “racista”.

Hemos observado que los alumnos y alumnas de centros escolares con presencia de alumnado extranjero en las franjas Baja (hasta el 12%) y Muy alta (Más del 50%) responden un porcentaje mayor en aceptación o simpatía. En los situados en la franja media y alta responden, sin embargo, de modo más reticente: los consideran más bordes, que no van a aceptarlos, más racistas, etc.

Si hablamos del barrio, cuanto mayor es el porcentaje de extranjeros, mayor es la percepción negativa (borde, ladrón, agresivo, machista) y menor la positiva excepto en ítems puntuales. Sistemáticamente las respuestas Ayuda a los demás y Me va a aceptar tienen un mayor porcentaje en las zonas de menor presencia de extranjeros, clase sociales medias-altas y bajo riesgo de exclusión. Las contestaciones Mal alumno o Educado, coherente con una distinta valoración de las normas sociales, alcanzan mayores porcentajes en zonas en que sí hay presencia de inmigración, viven clases populares, existe riesgo de exclusión. Estas respuestas son coherentes con hipótesis que apuntan a una idealización de la relación y a una aceptación más o menos intelectual del otro frente a prácticas concretas en contextos de cambios sociodemográficos y reorganización social.

3.2. Características de los encuestados

En los rasgos positivos las respuestas de mujeres alcanzan porcentajes mucho mayores que las dadas por hombres y en los negativos son mucho menores. Las niñas tienen una percepción más positiva de la migración que los niños, más duros en sus apreciaciones.

También podemos observar una tendencia creciente al rechazo según aumenta la edad. Los grupos de secundaria tienen percepciones más negativas que los de primaria, excepto en casos puntuales (racismo). Según aumenta la edad aparece una tendencia que lleva a identificar las personas extranjeras como tales y a construir más imágenes acerca de ellos. En secundaria es donde el factor origen ha sido más relevante que en etapas anteriores, influenciadas por el mundo adulto. Es por tanto un momento sensible para la toma de conciencia de estas representaciones y para poder influir en su construcción por parte de los agentes socioeducativos.

Si tenemos en cuenta el origen, en líneas generales los chicos y chicas de origen extranjero valoran mejor a los chicos y chicas de la propia nacionalidad. Sin embargo, no hay diferencias sustanciales entre alumnado autóctono y de origen extranjero en el tipo de percepción positiva o negativa mayoritaria cuando se valora a personas de otra nacionalidad distinta, excepto en casos particulares. Rompiendo la frontera entre autóctono e inmigrante, los inmigrantes no se identifican entre ellos como tales. Sirvan estos ejemplos como muestra:

- A Jorge lo perciben peor los chicos de Ecuador y Colombia que el alumnado autóctono, marroquí o rumano, pero el alumnado autóctono lo ve como racista y agresivo en mayor medida que el extranjero. Hacia Mayte, el alumnado de origen extranjero la percibe incluso más positivamente que los autóctonos.
- El ítem ladrón de Stefan alcanza un nivel alto entre los autóctonos, pero es mayor en el caso de colombianos y marroquíes, no entre ecuatorianos. El 5,9% de los rumanos también le califica de ladrón.
- El mayor rechazo de Miguel se da entre autóctonos (agresivo y machista) y colombianos (machista).

4. Análisis cualitativo de los discursos

4.1. Los pares y la construcción de la amistad

La amistad resulta fundamental para entender las actitudes entre los niños y sus pares. Cuando un niño o niña señala ser amigo de alguien, significa que ha elaborado un lazo afectivo y social que marca su modo de estar en el mundo y de mirar al resto. Las experiencias en torno a la amistad con los pares están atravesadas por un número casi infinito de variables que determinan las elecciones personales. Sin embargo, se puede señalar que, según los datos recogidos, cuestiones como la edad de los participantes, el barrio al que pertenecen y la presencia de migrantes en la escuela, resultan determinantes a la hora de elegir o no como amigo a un hijo de migrantes.

4.1.1. La edad

Mientras la edad de los niños y niñas disminuye, estos se refieren con mayor naturalidad a la presencia de hijos/as de migrantes que los adultos:

Extracto grupo de discusión 2, Barcelona

En clase hay de todo, yo tengo amigas dominicanas, una de mis mejores amigas es colombiana, pero lleva toda la vida aquí y después, al otro colegio que iba, que era el X, había muchos latinos, casi todo el colegio eran latinos. Muchos latinos y muchos chinos, y yo me relacionaba con ellos, ahora ya no tengo tanto, pero ahora tengo de Georgia, de por ahí.

Al respecto se han de anotar dos cuestiones. Por un lado, es imprescindible distinguir los puntos de vista de los menores con respecto a los de los adultos. Mientras en la sociedad española adulta, la migración se asocia generalmente a una serie de prejuicios y es un estigma que distingue a los ciudadanos nacionales y los no nacionales

–que se relacionan, por supuesto, con otras variables como la clase social, adscripción etno-nacional, etc...–, entre los niños y niñas con quienes se ha trabajado, la categoría es utilizada de distintas formas.

Existe un matiz importante entre las experiencias escolares de la generación de la cual estamos hablando y las de los mayores. En otras palabras, si se toma en cuenta que en España la migración es un fenómeno más o menos reciente, entonces es importante distinguir entre las experiencias de quienes crecieron y fueron educados en escuelas, colegios e institutos en los que la mayoría era nacional, de las de los niños y niñas de la generación actual, quienes forman parte de una generación que comparte mesas, sillas y cuadernos en aulas integradas por compañeros y compañeras diversos, originarios de distintos sitios. Esto explica la suerte de “naturalidad” con la que se describe a los compañeros de aula y se distingue del discurso adulto en el cual la diversidad en el aula se problematiza y es asumida con menos naturalidad en comparación con quienes crecen sin haber experimentado lo que las generaciones anteriores sí han hecho. Esto es sumamente importante pues permite entender que la pertenencia a una generación u otra marca las perspectivas y, por tanto, contribuye a la formación de ciertas representaciones.

La minoría, es decir, los que señalaron no tener amigos hijos de migrantes en la escuela, lo explican basados en tres motivos. En primer lugar, se ha de distinguir que el rango de edad de los participantes es de 10 a 16 años aproximadamente y esa diferencia, al igual que la de generación, distingue las percepciones entre unos y otros. Así, no es lo mismo referirse a un joven de 16 años que no ha crecido junto a hijos de migrantes que a uno de 10 años que sí lo ha hecho.

Extracto grupo de discusión 2, Barcelona

C1: Bueno, yo con gente de fuera no voy, todos son de aquí, pero conocidos sí que tengo y todo eso, pero son conocidos, es eso, tampoco hay una gran confianza entre nosotros. No es del tipo que porque sean de otro país, es porque yo toda la vida me he criado aquí y yo los amigos que he hecho son de aquí y, a ver, yo ahora no dejaré de ir con los amigos que tengo ahora para ir con otra persona que es de otro país, pero no estoy diciendo que sea racista ni nada de esto.

Quien habla es un adolescente que se ha desarrollado rodeado por españoles y no ha compartido con hijos de migrantes, sino en los últimos años. Como explica, sus amigos son todos de aquí, “conocidos”. Esta experiencia contrasta con la de otros niños que señalan tener amigos dominicanos o rumanos a los que conocen desde hace varios años o de quienes son vecinos, lo cual nos hace pensar que la presencia de migrantes en la zona es otro de los factores importantes que determinan las interacciones –no solamente como factor de exclusión, sino también de cercanía y afecto–. Por lo dicho, habría que hacer una distinción entre los niños y niñas de menor edad de los de mayor edad, el tiempo que llevan juntos en el aula, la vecindad, el hecho de si han pasado por varias escuelas o han cambiado de instituto, etc.

4.1.2. Confianza

Otro elemento que ha surgido al hacer referencia a las amistades con los pares es el tema de la “confianza” la cual, en los discursos, constituye un requisito utilizado al elegirse entre sí. La confianza, según dicen, no se construye en base a la diferenciación entre el autóctono y el extranjero, sino, como se ha señalado en líneas anteriores, en el tiempo compartido con los compañeros, en el entorno, etc. Esto es interesante en la medida en la que nos permite señalar que la elección de los pares no se basa exclusivamente en el origen de los niños y niñas, sino

en otros factores (género, edad, composición del aula, etc.). Esto explica que un niño nacido en España e hijo de padres marroquíes se relacione con todos y todas, sin hacer distinciones:

Extracto grupo de discusión 1, Barcelona

C2: *Sí, tengo muchos muchos, los del cole, mis vecinos... con los que tengo confianza... muchos, muchos.*

E: *¿Y de dónde son tus amigos?*

C2: *Tengo de todo, catalanes, madridistas, marroquíes (todo el grupo ríe) tengo de todo y todos me caen de maravilla.*

Ahora bien, también nos hemos encontrado con discursos que relacionan la ausencia de confianza en determinados pares debido al origen de sus familias. Los que vienen “de afuera” se distinguen de aquellos que “son de toda la vida”:

Extracto grupo de discusión 2, Barcelona

C1: *Confío más en mis amigos que conozco de toda la vida que no en una persona que acaba de llegar.*

Al parecer, la discriminación entre iguales existe en la escuela. La confianza a la que han hecho referencia los mayores se basa, en algunos casos, no únicamente en el tiempo de haber compartido con los amigos, sino también en los prejuicios, es decir, por medio de ideas compartidas sobre las características personales o rasgos de personalidad, y a menudo también formas de conductas de un grupo de personas. El prejuicio étnico, en concreto, como señalan Eneasco y Navarro (2003), es una inclinación del individuo a percibir, sentir, creer y actuar en relación con otros grupos étnicos desfavorablemente. Sin embargo, los prejuicios que se han repetido, han ido acompañados por frases u otras valoraciones que niegan alguna carga racista en lo que se dice y que incluso llegan a ser contradictorias (“*pero no tengo nada en contra de ellos*”, “*no es que sea racista*”, “*Bueno, yo lo que creo es que, si nosotros dejamos que ellos se adapten y nos respeten, que haya respeto común, que nadie moleste a nadie, yo creo que todos tranquilamente podemos estar perfectamente juntos*”). La mayoría de los prejuicios e imaginarios coinciden con los discursos e ideas que circulan en el medio y esto resulta preocupante, aunque se ha de resaltar nuevamente la idea de que estos niños y niñas asisten a la escuela, juegan e incluso discuten abiertamente sobre estos temas con los “otros”. En la vida de estos niños y niñas, a diferencia de la de sus padres, el discurso más abstracto sobre los migrantes, el que escuchan en casa y en el medio, no encaja siempre con sus prácticas cotidianas –sobre todo en la escuela–.

De nuestro análisis se desprende que cuestiones como el cambio de institución escolar, los años de conocimiento de los compañeros y compañeras, y el apareamiento de distinciones y prejuicios basados en categorizaciones socio-étnicas son más evidentes durante la adolescencia y conducen a que, conforme aumenta la edad de los menores, aumenten las probabilidades de que el factor origen también sea determinante a la hora de elegir unos amigos u otros.

4.2. Discursos sobre la migración

4.2.1. La presencia de hijos/as de migrantes en la escuela

Hemos apreciado dos niveles discursivos respecto a la migración. En primer lugar, los niños y niñas se refieren, en general, a la presencia de hijos de migrantes en las escuelas. Al hacer-

lo, aparecen algunas ideas. Primeramente aparece el discurso de la integración, es decir, de la prescripción de que quienes vienen de “fuera” se asimilen al medio escolar. Se relaciona integración con disciplina:

Extracto grupo de discusión 1, Valencia

C1: *En cuanto aquí en el “insti” en nuestra clase no hay ninguno y... que yo la gente pienso que si viene aquí a integrarse y hacer cosas, o sea, lo que se debe hacer y no a fastidiar pues que venga quien quiera, pero que no vengan aquí a hacer cosas malas. Y además para eso que se quede allí.*

En segundo lugar, se hace referencia a distintos colectivos (pakistaníes, chinos, marroquíes) sobre los cuales se deposita una serie de prejuicios. A los niños hijos de pakistaníes, por ejemplo, se los relaciona con la deserción escolar, el trabajo infantil, el papel de la familia y el peso de la cultura:

Extracto grupo de discusión 2, Barcelona

C1: *En un programa de QUATRO que se llamaba “Callejeros” decía a un chaval de 12 años que si él iba al cole y él decía que “no”, que él no iba al cole, que él ayudaba a su padre. Él trabajaba, ya trabajaba. A mí me parece que antes de ir a la escuela les inculcan que trabajan para su padre, que han de hacer las cosas así en la familia y que no... A lo mejor es la cultura.*

Estas ideas llaman la atención pues repiten lo que se suele pensar con frecuencia de algunos grupos y describen, a su vez, formas de imaginar su vida familiar, el papel del trabajo y de explicarlo, además, basado en justificaciones culturalistas y esencialistas.

Así mismo, también se ha hablado de los niños hijos de chinos quienes representan un problema para una parte de los entrevistados pues señalan que tienen dificultades en el idioma lo cual, según señalan, incide en el nivel del resto. Eso sí, también afirman que son “más listos”, “buenos en matemáticas” y “disciplinados”, aunque tienen problemas al relacionarse con sus compañeros y se “automarginan”. Según explican los niños, los “chinos” están interesados únicamente en el estudio y en el trabajo. En contraste, cuando los grupos han hecho referencias a los hijos de migrantes marroquíes, se han referido a la imagen de su llegada en pateras y al poco interés en los estudios pues su único objetivo sería trabajar. En este sentido, los niños también han abordado el papel de los padres y madres migrantes en la educación de sus hijos. Según ellos, padres y madres no se interesan por la educación de sus hijos por dos motivos: en primer lugar, porque están interesados únicamente en producir dinero y en el trabajo, y, en segundo lugar, porque ellos mismos no han sido educados, no tienen las condiciones para ayudar a sus hijos:

Extracto grupo de discusión 1, Barcelona

C1: *Que no tienen estudios, vienen aquí los que no tienen estudios y las medias bajan porque como los padres no tienen estudios, los hijos tampoco porque en principio, si sus padres fueran listos, si fueran abogados o arquitectos, si el padre es más importante o tiene más estudio le dice al hijo: “estudia que va bien, yo estudié y mira donde estoy ahora”. En cambio, si ves a un padre que trabaja de barrendero, tú dices: “mira, hasta aquí ha llegado mi padre, a ver si llego”.*

Los niños reproducen la idea común de que los migrantes que viven en España no tienen estudios, la cual es falsa (Moscoso, 2009) y distorsiona la imagen de su nivel de estudios

pues, por citar un ejemplo, se sabe que, como menciona Actis (2005), el nivel de calificación académica de los ecuatorianos que residen en España, según los datos de la EPA y otras investigaciones, es superior al del conjunto de la fuerza de trabajo autóctona.

Otro tema abordado por lo niños ha sido la separación, en los institutos, entre hijos de migrantes y los autóctonos. Dicha separación se vive como natural y se explica que los recién llegados, lejos de aportar con los conocimientos y saberes que portan, obstaculizan la evolución del aprendizaje. Los niños explican en sus propias palabras cómo consideran que funciona el sistema: “*va mal, necesita ayuda, lo ponemos de la D para atrás*”. Opinan que los hijos de familias migrantes requieren ser separados del resto pues “*no saben español*”. Su papel es percibido como “carente de” y no como el de alguien que llega con nuevos saberes, conocimientos e idiomas que podrían ser aprendidos por los autóctonos. Se replica nuevamente una idea comúnmente repetida por el mundo adulto –especialmente por los padres y madres de familia y educadores– por la cual se problematiza la diversidad (Franzé, 2002) y no se la valora en su riqueza y posibilidades. Así, según algunos de los niños, quienes llegan a España y se incorporan de forma tardía en la escuela deberían ser enviados a niveles inferiores:

Extracto grupo de discusión 1, Barcelona

C2: *pero este colegio tiene una cosa muy buena que es que separa las clases A, B, C, D y la E y la F son las que tienen casi todos los inmigrantes, ¿no? ¿Tú eres de la F? y están todos los inmigrantes allí (se lo pregunta a un compañero del grupo de discusión). Tienen más ayudas. Entonces... yo pienso que un inmigrante no puede estar ni en la A, ni en la B. (...) En mi clase había ya dos chinas, y ahora ha llegado una nueva y dicen: “como en tu clase hay una que sabe hablar chino, la ponemos en tu clase”. Después hay dos otros que deberían ir a la F o así, y que los van... o sea, yo creo que deberían estar repartidos realmente, es decir, no por decir: “va pobrecitos, acaban de llegar nuevos y los ponemos aquí”, sino... va mal, necesita ayuda, pues lo ponemos de la D para atrás.*

3.1.2. La migración

En el segundo nivel discursivo de los niños y niñas también se recogen, incorporan y repiten los discursos más generales del mundo adulto sobre la migración. En general, niños y niñas se refieren a los migrantes en conjunto, pero también han aparecido ideas en torno a grupos concretos. Así, los chavales han hablado sobre rumanos, ecuatorianos, chinos, marroquíes y han incorporado en sus discursos a los gitanos. El modo de mirar a estos grupos es por medio de categorizaciones que los marcan: “*sucios*”, “*nos invaden*”, “*huelen mal*”, “*nos quitan el trabajo*”, “*son peligrosos*”.

Estos prejuicios se conectan con otras ideas alrededor del papel del Estado y la asistencia social. Se discute quién tiene más derecho sobre quién, a quién deberían ir dirigidas, etc. En general, hijos de migrantes y autóctonos se avergüenzan de recibir ayudas pues se sienten estigmatizados y discuten si los migrantes reciben más ayuda que los españoles. Los primeros, los hijos de migrantes, rechazan que todos reciban ayuda y los segundos, los autóctonos, señalan tener más derecho a recibir apoyos estatales. Sin embargo, para unos y otros los “chinos” vuelven a ser calificados como una amenaza para que todos, migrantes y no migrantes, se queden sin trabajo. Los discursos que criticaban los prejuicios son utilizados, incluso por los mismos hijos de migrantes, ya que todos se repliegan frente a un tercero pues señalan sentirse amenazados por el mismo grupo:

Extracto de grupo de discusión 2, Barcelona

C5: *Pues mi madre trabajaba en una fábrica. Bueno casi una fábrica. Estuvo casi un año y medio o así. Y vino un chino, bueno una china, y pues entonces al final del trabajo, le dijeron que se tenía que ir porque ha llegado una chica y que se le había acabado el tiempo, pues eso, que se le había acabado el tiempo de trabajar. Pues entonces una china le hizo perder el trabajo dos veces uno en la fábrica y otra, en otro hotel. Una, una china y otra, otro chino. Me sabe mal porque, a ver, los chinos saben más cosas que los españoles.*
C6: *Yo creo que los chinos se tienen que ir porque un español, un marroquí o un ecuatoriano está trabajando y llega un chino y le tiene que echar.*

Luego, como se ha señalado, existe la percepción de que los migrantes, en general, no tienen estudios y por eso ocupan el sector laboral que ocupan. Se han de distinguir, en este plano, las experiencias de los hijos e hijas de obreros y las clases medias bajas de las de hijos e hijas de clases medias altas y profesionales. Los primeros compiten por las ayudas, las plazas en las escuelas o los trabajos con los migrantes, los segundos, no. Sin embargo, esto no quiere decir que los segundos no reproduzcan prejuicios y estereotipos.

Los chicos también han abordado los motivos por los cuales los migrantes han llegado a España, cómo vienen, por qué se quedan y cómo lo viven los niños y niñas españoles. Aquí también hemos encontrado prejuicios, lugares comunes e ideas infundadas que, de alguna manera, repiten las representaciones que circulan en la sociedad. Sin embargo, en los grupos de discusión y las entrevistas también han aparecido voces críticas que matizan, evalúan o rechazan ciertas cuestiones:

Extracto de grupo de discusión 2, Valencia

C2: *Yo creo que hay gente buena y gente mala en cualquier sitio, no por colores ni por nada y que somos diferentes todos y que ya está.*

En realidad, podríamos hablar de la existencia de discursos que son contradictorios, es decir, que las ideas no son inamovibles, sino que cambian. Un niño cuyo mejor amigo es hijo de peruanos a lo mejor señala evitar cruzar el parque por considerarlo peligroso debido a la presencia de “latinos” y un chaval que señala que los “chinos nos invaden” también señala que “debemos respetar” y rechaza el racismo. En general, no se puede hablar de un solo punto de vista, ni de ideas fijas. Las percepciones son distintas y disímiles entre sí, los modos a través de los cuales los niños y niñas se agrupan o se miran unos a otros no son homogéneos. Se observa, en este sentido, una diversidad de posiciones que representan una riqueza y no una limitación pues es un indicador de que las representaciones no están enquistadas.

Desde esta perspectiva, es factible cuestionar la afirmación de que los niños y jóvenes suelen dividirse basados únicamente en distinciones nacionales o étnicas. Los niños de este trabajo han sido socializados en sociedades culturalmente heterogéneas, por tanto, es imprescindible distinguir los puntos de vista de los menores con respecto a los de los adultos. Como se ha señalado, mientras en la sociedad española adulta, la migración se asocia generalmente a una serie de prejuicios y es un estigma que distingue entre los ciudadanos nacionales y los no nacionales –que se relacionan, por supuesto, con otras variables como la clase social, origen etno-nacional, etc.–, entre los niños y niñas con quienes se ha trabajado, la categoría es utilizada de distintas formas. Al distinguirse entre unos y otros, el origen es una categoría más que se suma a otras que suelen ser incluso más nombradas o utilizadas para describir a los otros (por falta de espacio, no hemos podido abordar otras categorías

de distinción como el género, por ejemplo) Así, hemos encontrado que los niños y niñas han utilizado los siguientes mecanismos para interrelacionarse con los hijos de migrantes: la amistad, el compañerismo, el prejuicio, la formación de grupos. Los marcadores que han servido para separarse unos de otros son la clase social, la lengua, la edad, la región, el barrio, el género, el origen, los atributos físicos...

Entre uno y otro nivel existe toda una gama de claroscuros que reflejan la existencia de prácticas y experiencias nuevas, distintas y potencialmente transformadoras. Queda agregar que es evidente que se ha de trabajar para que las amistades y relaciones construidas en la escuela no se rompan a través del crecimiento y los cambios de instituciones y la separación entre autóctonos y no autóctonos. El papel de la escuela, las familias y los medios de comunicación es, una vez más, fundamental.

5. Conclusiones

El acercamiento a las representaciones existentes en la infancia debe interpretarse de modo dinámico en el marco relacional y de convivencia de los niños y niñas y no como estereotipos estáticos y homogéneos. También en función de sus condiciones de producción: la importancia del proceso de socialización y sus agentes, las relaciones, su evolución por edad y género, el papel del contexto socioeconómico y en la interacción con los ámbitos familiares, territoriales y globales. Hemos identificado la existencia de un discurso minoritario de rechazo, un rechazo a niños y niñas de distinta comunidad autónoma antes que a los de origen extranjero y constatado la fuerza de los estereotipos de género independientemente del origen.

El contexto ha demostrado ser especialmente significativo. Aunque la titularidad del centro escolar no parece influir en los resultados, sí la presencia de residentes extranjeros en el barrio. Las imágenes ligeramente más negativas se producen en zonas con una presencia media-alta de extranjeros. Las prácticas sociales se producen y utilizan en contextos de interacción donde las relaciones pueden ser de competencia y cambios sociodemográficos. Un ejemplo puede ser el detectado en los grupos de discusión. En el barrio, el parque tiene un lugar importante, que se percibe como un lugar que *“ha cambiado”*. El espacio aparece ocupado por *“otros”* cuya legitimidad se pone en duda. Podemos entender que los niños y niñas establecen relaciones de pertenencia con el barrio y uno de los criterios básicos para sentirse menos o más legitimados a ocupar un sitio, es el *“ser de toda la vida de aquí”*.

5.1. La dinámica relacional, de convivencia y amistad: Edad, género y socialización

Podemos afirmar que los niños y niñas identifican a sus compañeros o compañeras por múltiples características personales y no solo por el origen nacional o étnico, sobre todo cuando se trata de hacer una valoración personal o establecer una relación. Mantienen, en general, relaciones basadas en la amistad, con criterios de selección en los que prevalecen la edad, el género, la simpatía, la percepción física, el cambio de institución escolar, los años de conocimiento de los compañeros y compañeras, la similitud de gustos, apariencia, por encima de criterios de carácter nacional o étnico. Se ha detectado un grupo minoritario de niños y niñas que sí han construido una actitud hacia otros en función de su nacionalidad u origen étnico.

Los resultados del trabajo permiten, por tanto, cuestionar la afirmación de que los niños y jóvenes se dividan en grupos basados única o principalmente en distinciones naciona-

les o étnicas. Sobre todo en edades inferiores, los niños y niñas no identifican a sus compañeros o compañeras por el origen ni pertenece a sus criterios principales de agrupamiento. Los denominan de diversas formas, de modo que la categoría utilizada para referirse a sus compañeros o amigos de juego no es “migrante”, pues esta posee un significado negativo.

La percepción de otros niños y niñas como “otro extranjero” se hace más significativa con la edad. A medida que crecen, estos criterios van variando y el factor origen aumenta en importancia. Las distinciones y prejuicios basados en características sociales y/o étnicas se van haciendo más evidentes con la edad, durante la adolescencia.

En este sentido, las clasificaciones y percepciones no representan, de ninguna manera, una identidad esencial ni un rasgo de nacimiento; son una incorporación, por parte de los niños y niñas, de las estructuras del mundo y del sistema de relaciones en el que actúan y que se construye cotidianamente. Los mecanismos a través de los cuales se conforman las categorizaciones y pertenencias parecen relacionarse con cómo los niños y las niñas son socializados: los *mass media*, las familias, las instituciones encargadas de su educación, los juegos que se llevan a cabo durante los primeros años de vida, la historia contada en la escuela o por transmisiones orales y otros medios utilizados por los agentes de la socialización.

Las familias poseen percepciones y las transmiten a sus hijos e hijas que las incorporan a sus discursos y percepciones recreándolas. Los niños y las niñas son agentes sociales que incorporan a sus percepciones y prácticas elementos producidos en la relación con su contexto familiar, educativo y social. Las figuras educativas presentes en la vida de los niños y niñas también participamos en la construcción de estas percepciones. En muchas ocasiones nuestro papel refuerza la diferenciación de los niños y niñas de origen extranjero como “el otro” diferente. En el ámbito infantil (en la etapa de la adolescencia) se repite el discurso adulto de la integración, es decir, de la prescripción de que quienes vienen de fuera se asimilen al medio escolar.

Las niñas responden de manera más positiva que los niños sobre las personas extranjeras. No podemos concluir las razones por lo que esto se produce, pero podemos apuntar a la hipótesis de cómo los procesos de socialización están influidos por la diferenciación de género, donde se orienta a las niñas a actitudes más relacionales que a los niños.

5.2. Las condiciones de vida

Existe una percepción del otro extranjero “minorizada”. Se les atribuyen los lugares más bajos de la escala socioeconómica, condiciones precarias de vida y vivienda, salarios bajos, trabajos y profesiones poco cualificadas y/o relacionadas con oficios. Se los relaciona más con la situación de parado. Existen oficios que son identificados como masculinos para extranjeros hombres, oficios identificados como femeninos para extranjeras mujeres. Los trabajos para los que se requiere formación universitaria, fundamentalmente (con alguna excepción) a autóctonos.

El origen nacional o étnico condiciona la atribución de una situación social (adjudicación de vivienda, situación económica en las percepciones a la población migrante), dependiendo más del origen que de la visualización de la persona concreta.

Las situaciones de protección y relaciones en el entorno familiar de las personas autóctonas se perciben mayoritariamente integradas, estables, seguras, estructuradas mientras que las personas extranjeras son percibidas en situación de desprotección, vulnerabilidad, precariedad, desamparo y sobre todo anormalidad o desestructuración. La familia no se interesaría por la educación de sus hijos por dos motivos: en primer lugar, porque están interesados únicamente en producir dinero y en el trabajo, y, en segundo

lugar, porque ellos mismos no han sido educados, no tienen las condiciones para ayudar a sus hijos.

5.3. Los estereotipos existentes y el discurso de rechazo

Aparecen percepciones estereotipadas hacia nacionalidades concretas similares a las existentes en el mundo adulto. Estas imágenes suelen ser negativas, aunque como hemos señalado, no siempre se atribuyen a las personas concretas cuando se conocen, estableciendo otro tipo de relaciones. El hecho de que existan no indica que todos los niños y niñas las compartan y mucho menos que las integren en sus prácticas sociales. De hecho los datos cuantitativos no se corresponden, en muchas ocasiones, con las percepciones identificadas mediante técnicas cualitativas, que a continuación reseñamos:

- Pakistani: deserción escolar, trabajo infantil, importante papel de la familia y el peso de la cultura.
- Chino: dificultades en el idioma, listos, disciplinados, preocupados por el trabajo y el estudio. Relacionados con las tiendas de “todo a cien” y el comercio de poca calidad en general. Se automarginan.
- Rumano: ladrones, con abandono familiar, las chicas “fáciles”.
- Marroquí: Moros. Conflictivos, agresivos, poco estudiosos con el objetivo de trabajar, llegados en pateras.
- La figura del “latino”: ladrón, peligroso, latin king –banda latina–, intruso.

Los discursos de rechazo, que incluyen a los discursos racistas, se apoyan en elementos que construyen y legitiman la negación de los derechos ciudadanos a los extranjeros, como:

- El peligro, la amenaza, la agresión o el robo.
- El número excesivo, la reagrupación familiar.
- La distribución de las ayudas sociales.
- Características personales negativas.
- La competencia por el trabajo.
- Las luchas por el uso de espacios.

Los discursos de rechazo a los extranjeros utilizan una idea del barrio que gira alrededor del conflicto, el miedo y la peligrosidad como herramientas para su expansión. Gran parte de esa amenaza se atribuye a la figura del latino.

5.3. Conclusión final

Los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de poner en cuestión las visiones estáticas y homogéneas de las percepciones, las cuales aparecen de modo dinámico, diverso, y que responden a la lógica de cómo se producen las relaciones sociales en contextos, momentos y espacios concretos. Hemos podido observar que las atribuciones hacia niños y niñas de distinto origen concretos no se elaboran fundamentalmente a partir de la nacionalidad u otras adscripciones étnicas, sino a través de una dinámica relacional compleja, realizando un acercamiento fundamentalmente individual a cada niño o niña migrante, no tanto como colectivo, aunque sí se ha detectado un grupo minoritario que manifiesta una actitud de rechazo.

Esto no significa que no se conozcan y utilicen los estereotipos y representaciones mayoritarias existentes sobre cada nacionalidad, las cuales desempeñan un papel en la dinámica relacional y convivencial dependiendo del contexto, el tipo de interacción, los intereses o la escala (individual, colectiva, general). Los modos en que se relacionan, agrupan o se miran unos a otros no son homogéneos, con prácticas y discursos que responden a experiencias y objetivos de los propios niños y niñas, que elaboran y utilizan estas ideas. Se observa una diversidad de posiciones que representan una riqueza y no una limitación, pues es un indicador de que las representaciones no están enquistadas.

6. Bibliografía

- Belarbi, A. (2004). La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, N° 66-67.
- Carrasco, Sílvia; Pàmies, Jordi; Ponferrada, Maribel; Ballestín, Beatriz; Bertran, Marta. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas en F. J. García Castaño y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Colección Estudios Creade, 5. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 367-400.
- Casas Aznar, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, Vol. 43, N° 1, págs. 27-42.
- Charry Joya, C. A. (2006). ¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las Ciencias Sociales. *Revista de estudios sociales*, N° 25.
- Giménez Romero, Carlos. (2003). *¿Qué es la inmigración?* Madrid: RBA Libros.
- Hebe Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, Vol. 1, N° 3.

El aprendizaje y servicio solidario en la construcción de ciudadanía y comunidad¹

Carina Iris Rossa²

Universidad LUMSA (Roma, Italia)

carinarossa@gmail.com

1. Introducción

El Liceo Valle de Codpa, de la localidad de Camarones (I Región, Chile) es una escuela técnica en la especialidad agrícola. Está ubicado en el norte del país, en un sector de población Aymara. El Liceo, en su Proyecto Educativo Institucional, se comprometió a contribuir con sus conocimientos a la satisfacción de necesidades de la comunidad escolar y local. A través de un proyecto realizado con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en 2006 se diseñó y desarrolló un Taller para el Mejoramiento del Vino Pintatani, un vino artesanal que elaboran los viticultores del Valle de Codpa desde tiempos ancestrales. Para hacer más conocido y comercializar este producto, los viticultores deben cumplir con las exigencias legales, para lo cual requieren de análisis químicos y descripción del proceso de elaboración de modo de garantizar la calidad y seguridad sanitaria del producto que ofrecen. Los estudiantes del liceo realizan los análisis necesarios en el laboratorio de la escuela, contribuyendo así a que los artesanos locales puedan cumplir los requerimientos legales y comercializar su producción. A partir del desarrollo de este taller de aprendizaje-servicio los estudiantes han aprendido a conocer y valorar sus tradiciones ancestrales, han puesto en juego conocimientos científicos y han contribuido decisivamente al desarrollo local³.

1 Los contenidos del presente artículo son propiedad intelectual de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) siendo producto de la reflexión y elaboración colectiva de conocimientos y materiales concernientes a la pedagogía del aprendizaje servicio.

2 Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Capacitadora y coordinadora de proyectos de CLAYSS-Argentina. Investigadora de la Universidad LUMSA en Roma, Italia.

3 EROLES, Daniela (2007). *Visibilidad y reconocimiento de la solidaridad estudiantil en Chile. Premio Bicentenario Escuela Solidaria*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403GOBvis.pdf>, consultado junio 2011.

La Pontificia Universidad Católica de Ecuador –sede Manabí– posee un modo de gestión particularmente dirigida hacia la comunidad. Estimulan constantemente que los estudiantes ingresen a la realidad que los rodea, para conocerla, comprenderla y orientar propuestas de desarrollo en forma participativa con la comunidad. En este contexto los estudiantes de Ingeniería Agroindustrial, por ejemplo, capacitan a sus vecinos en técnicas hidropónicas y contribuyen a crear huertas familiares para mejorar la calidad de la alimentación. A través de esta actividad refuerzan los conocimientos adquiridos en el aula y adquieren otros saberes sobre agronomía que posee la población⁴.

Los niños del jardín de infantes de Alumine, en Neuquén–Argentina, realizaron impulsados por su maestra, un proyecto sobre el cuidado del medio ambiente. El proyecto nace como respuesta a la contaminación y desertificación de la zona, y ante el peligro de extinción de la planta típica del lugar: la araucaria. Todos los estudiantes del nivel inicial realizaron la campaña mediante afiches, programas de radio, un periódico mensual, tareas de reciclado y además regalaron un arbolito a cada bebe que nació en el Hospital de Alumine para que su familia lo plante y lo vea crecer. Los chiquitos plantaron todos sus plantines en una plaza local e invitaron al intendente al evento, al cual explicaron cómo ellos se estaban ocupando de este problema de la comunidad⁵.

La Conferencia Internacional de Guías, los Scouts, promueven el servicio solidario y las actividades en contacto con la naturaleza para la formación de los jóvenes. En Uruguay, los “jóvenes guías” usan sus saberes para organizar un campamento al servicio de niños de familias con pocos recursos que no se pueden permitir las vacaciones⁶.

¿Qué es lo que tienen en común estas experiencias, recogidas en distintos puntos geográficos y realizadas en diferentes niveles educativos de educación formal y no formal? Lo que las une es que en cada una de ellas los conocimientos adquiridos están puestos al servicio de las necesidades de la comunidad local, servicio que contribuye al mismo tiempo a profundizar y aplicar lo aprendido. Se trata de la propuesta pedagógica del *Aprendizaje y servicio solidario*, que reúne en sí dos componentes o intencionalidades bien precisas: la pedagógica y la social.

En el *Aprendizaje y servicio solidario* las necesidades de la comunidad son fuente de aprendizaje verdadero y real y lo que se aprende es siempre un servicio a la sociedad de hoy, de mañana. Los millares de experiencias de este tipo que se realizan en el mundo nos permiten decir que “*aprender sirve y que servir enseña*” como lo dice el slogan de CLAYSS el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario que lidera esta propuesta en América Latina y al cual en esta ocasión represento.

“Aprendizaje-servicio” es la traducción literal del inglés “*service-learning*”, expresión acuñada en los Estados Unidos y difundida luego en los más diversos contextos culturales. Se considera que el término fue utilizado por primera vez en 1966-67, cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo emplearon para describir un proyecto de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee, vinculando a estudiantes y docentes con organizaciones dedicadas al desarrollo local y difundido luego en otros contextos culturales⁷.

4 <http://pucem.edu.ec/2.html>

5 EDUSOL-MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Escuela y comunidad. La propuesta pedagógica del Aprendizaje servicio*” *Actas del 3ro. y 4to. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”*. República Argentina, 2001, pág. 167.

6 STAIB DE CHAINE, Silvia; GAONA, Graciana; Tapia, Maria Nieves; (2008). *Caminos de solidaridad*. Conferencia Internacional Católica de Guadalupe. 2008. Buenos Aires.

7 EBERLY, Donald (1988). *National Service. A promise to keep*. New York, John Alden Books, 1988 y TITLEBAUM, P. et al. (2004). Peter Titlebaum, Gabrielle Williamson, Corinne Dapiano, Janine Baer y Jayne Braehler. *Annotated History of Service Learning 1862 – 2002*. University of Dayton, Dayton, OH, May 2004. En TAPIA, MARIA NIEVES. El debate

En 1990, la especialista Jane C. Kendall reveló que solo en el idioma inglés se habían desarrollado más de 140 definiciones distintas de “*service-learning*”⁸. En la década siguiente, el espectro de definiciones se multiplicó aún más, tanto en inglés como en otras lenguas⁹.

La definición elaborada por CLAYSS es la siguiente:

*El aprendizaje-servicio puede definirse como un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación)*¹⁰.

*Un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes*¹¹.

Englobamos, entonces, bajo el concepto de “aprendizaje-servicio solidario” a todas aquellas prácticas y programas desarrollados en el marco de escuelas, Universidades, organizaciones juveniles o en otros contextos, que articulan intencionalidad pedagógica y social, y presentan simultáneamente estos tres rasgos característicos:

- *Servicio solidario*: destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad. Se planifican actividades concretas, acotadas y adecuadas a la edad y capacidades de los protagonistas, y orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias específicas. Las acciones son desarrolladas *junto con* la comunidad y no solo “*para*” ella, apuntando a su activa participación en los procesos de diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación, como co-protagonistas más que como “destinatarios” de la acción solidaria. En todos los casos posibles, las actividades se realizan en alianza con organizaciones locales.
Las iniciativas pueden estar localizadas en el mismo territorio que la institución educativa, o dirigidas a comunidades alejadas. La intensidad y duración de las actividades se planifica en función de alcanzar los objetivos sociales y educativos propuestos.
- *Protagonismo activo*: la actividad está protagonizada activamente por los estudiantes, en contextos de educación formal y no formal (educación popular, organizaciones juveniles, y otras), acompañados por educadores formales o no formales. El

de educación. Ciclo: pensar el futuro de la educación. La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa. Barcelona, 28 de marzo de 2006.

8 KENDALL, J. y Associates (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.

9 TAPIA, María Nieves (2006). *Apprendimento e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova.

10 TAPIA, M. N. (2009). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario”. Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html. Puig, J. M. (coord.) (2009). Con Roser Batlle, Carme Bosch, Maribel de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona, Graó, 2009.

11 EDUSOL (2005). PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. República Argentina.

protagonismo estudiantil involucra todas las etapas de diseño y gestión del proyecto solidario, incluyendo el diagnóstico, planeamiento, ejecución, evaluación y sistematización. Entendemos por “protagonismo” no solo que los adultos “escuchen” la voz de los jóvenes y que estos puedan presentar sus iniciativas, sino que también puedan liderarlas y compartir la gestión de las actividades. Al mismo tiempo que protagonistas, los jóvenes son también “beneficiarios” del proyecto, por los aprendizajes que desarrollan en la comunidad y junto con los co-protagonistas locales.

- *Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria:* el proyecto articula explícitamente el aprendizaje de contenidos curriculares, en el caso de las instituciones educativas, o de saberes del trayecto formativo propio, en el caso de las organizaciones sociales. En ambos casos, las experiencias son planificadas en modo de permitir la adquisición y puesta en juego de saberes disciplinares y/o multidisciplinares en contextos de atención a problemas reales, facilitar la reflexión sobre la práctica solidaria y el desarrollo de habilidades para la ciudadanía y el trabajo. Especialmente en el caso de las experiencias desarrolladas en instituciones de Educación Superior, los proyectos de calidad suelen implicar también el desarrollo de actividades de investigación y de prácticas profesionalizantes.

2. Centro educativo y comunidad

El Aprendizaje y Servicio Solidario propone un modo de vinculación constitutivo y estable entre el centro educativo y la comunidad. Involucra una mirada sobre la identidad misma de las instituciones educativas, superadora de las “torres de marfil” y las “islas” vinculadas por “puentes” a la realidad. En esta perspectiva, las instituciones educativas no se “extienden” hacia el “afuera”, sino que se reconocen, en cambio, como “parte de” un territorio y una comunidad, y se articulan como nodos de redes comunitarias en las que se debe trabajar en alianza. En una institución educativa tradicional se aprende solo en las aulas y laboratorios. La pedagogía del aprendizaje-servicio reconoce que también se puede aprender de la comunidad y en la comunidad.

Educador y educando aprenden juntos de la realidad y se comprometen juntos en su transformación a través de un movimiento dinámico y dialéctico entre aprendizaje, investigación e intervención social. De este modo se provoca un fuerte impacto no solo en el modo de gestionar el centro educativo, sino que estamos hablando de un modo específico de producir el conocimiento que parte, como se intuye, desde una concepción del saber como bien social.

Por otra parte al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica, el centro educativo trabaja con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas solo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y por eso los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario tarde o temprano se ven obligados a superar los compartimentos estancos de las disciplinas hiper-especializadas, y se abren a la interdisciplina, a la multidisciplina y a las disciplinas “híbridas”.

La especialización es la consecuencia de la producción de la investigación y del conocimiento dentro de la lógica de cada disciplina. La necesidad de obtener respuestas lleva a mayor especialización, perdiendo la visión de que solamente se está respondiendo a una parte de los problemas. La producción de conocimientos también ocurre en los intersticios

*de las disciplinas. El desarrollo de temas complejos permite la creación de un híbrido que va generando formas estables de creación de conocimientos formados a partir del contacto con el verdadero problema*¹².

La investigación y la acción solidaria en torno a problemas reales contribuyen no solo a romper el aislamiento entre los compartimentos estancos disciplinares, sino también permite generar nuevas instancias de diálogo entre los especialistas que producen el conocimiento y sus usuarios en la realidad local:

*Esta metodología trata de romper con la cultura del trabajo aislado, llevándolo hacia la cultura del trabajo colectivo, incorporando a su vez, la cultura del diálogo, no solo dentro de la institución, sino hacia la comunidad. El tipo de reflexión pedagógica requiere que el docente piense sobre las conexiones específicas entre los objetivos de los cursos y las expectativas de la comunidad y entre los objetivos esperados del curso y las expectativas de los estudiantes*¹³.

Al ponernos en diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la comunidad científica puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimientos diversos, puede no solo describir e investigar, sino también validar y aprender de los saberes populares. En este sentido, el centro educativo no solo enseña y “divulga” hacia la comunidad, sino también aprende de ella¹⁴.

3. Las características programáticas del aprendizaje y servicio solidario en función de la construcción de la ciudadanía y de comunidad

Como señalábamos anteriormente existen tres componentes esenciales que distinguen una práctica de Aprendizaje y Servicio Solidario, estas son: el *servicio solidario*, el *protagonismo estudiantil* y la *articulación curricular*. Desarrollaremos a continuación cada uno de estos componentes subrayando el impacto en la construcción de la ciudadanía y la comunidad.

3.1. El Servicio Solidario

Los trabajos prácticos finales de los estudiantes de la Licenciatura en Energías renovables de la Universidad Nacional de Salta (Argentina) consistían en diseñar en la computadora simulaciones con paneles y hornos solares. Desde 2007 los diseños se empezaron a construir y a instalar en comunidades andinas aisladas, para proveer de energías renovables a escuelas y familias. Al tomar contacto con cada comunidad se desarrollan actividades de diagnóstico participativo, verificando las necesidades específicas de cada familia y comunidad. En una comunidad a 3.400 metros de altura, los estudiantes vie-

12 HERRERO, María Alejandra (2002). *El “problema del agua”. Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002, p. 32.

13 Ídem HERRERO (2002). Pág. 37.

14 EDUSOL (2005). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. República Argentina, 2005.

ron que las mujeres lavaban la ropa en un manantial que baja a temperaturas bajo cero, y propusieron instalar calefones solares para proveer de agua caliente a cada familia. Sin embargo, en el diálogo con las mujeres del poblado, entendieron su tradición ancestral de lavar la ropa juntas a orillas del manantial como un momento importante de encuentro. Del diálogo surgió la propuesta de construir un lavadero comunitario alimentado con paneles solares, que se construyó para que las mujeres pudieran mantener su tradición cultural sin perjudicar su salud¹⁵.

Esta es una de las experiencias, entre las mejores prácticas de aprendizaje servicio que nos puede introducir muy bien en el concepto de servicio solidario.

Todos los que en algún momento se han visto involucrados de una u otra forma en actividades solidarias seguramente se habrán cuestionado acerca del rol que cumple quien da y el rol de quien recibe, las actitudes, los sentimientos y emociones que se generan, las relaciones que se construyen, los comportamientos que se refuerzan y también la transformación, modificación o no de la problemática en cuestión que los vincula.

Es sabido que hay donaciones que humillan más que dignificar, que refuerzan la verticalidad de las relaciones y del poder, que mantienen la pasividad de unos frente a la generosidad del otro. Frente a las emociones de orgullo, de satisfacción de aquellos que pueden hacer algo por los demás, se puede incrementar de la parte opuesta un agradecimiento que implica dependencia o resentimiento por una desigual condición. O al contrario, la abnegada actitud de dar de algunos puede generar con el tiempo un sentimiento de cansancio, de sentirse utilizados, traicionados o desilusionados.

Estos resultados, ¿deberían llevarnos a permanecer pasivos sin actuar frente al sufrimiento, a la injusticia, frente al problema del otro, de los demás? ¿Cómo poder establecer una relación de servicio, de ayuda, que dignifique ambos? Y si para transformar la realidad somos tantos los actores involucrados y esos actores están en desigualdad de condiciones ¿cómo generar vínculos beneficiosos en un marco de igualdad y reciprocidad?

No arrogamos pensar que se pueda dar una respuesta acabada a estas preguntas pero sí se puede proponer un modelo que indica algunos elementos que pueden contribuir positivamente. Se trata del concepto de Prosocialidad, un acercamiento a nivel psicopedagógico que otorga algunas pautas en cuanto al estudio de los comportamientos sociales que se vinculan estrechamente con el Aprendizaje servicio según los estudios realizados por el Dr. Robert Roche Olivar de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Si volvemos a la pregunta anterior acerca de nuestro actuar frente al sufrimiento o a la injusticia y cuál es la motivación interna que impulsa a la acción solidaria, podemos decir en principio que *responder a las necesidades de la comunidad es responder a la propia “necesidad de comunidad” que llevamos dentro¹⁶*. Desde un punto de vista psicopedagógico, desde que una persona nace comienza un proceso de socialización no casual sino que el “otro”, la madre, constituye algo más que el sostén nutricional o afectivo, este “otro” es quien otorga un reconocimiento, un significado, un lugar en el mundo, en el corazón de la otra persona, y no se busca solo al “otro” para recibir una gratificación, sino también como persona para gratificar.

Originariamente, desde el nacimiento, cada uno lleva en sí mismo una “necesidad de comunidad” que no anula sino que construye desde su identidad personal. En este sentido,

15 EDUSOL (2009) MINISTERIO DE EDUCACION. Programa Nacional Educación Solidaria. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior*. República Argentina, septiembre 2009.

16 TAPIA, María Nieves (2006). *Apprendimento e solidarietà. La pedagogia dell’ apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova. Pág. 9.

el “otro” no es una causa ajena a mi yo, como dice el Mahatma Gandhi: *“Tu y yo no somos más que una sola cosa: no puedo hacerte daño sin herirme”*, aforismo que se puede encontrar en varias culturas, como el famoso *Ubuntu* africano que recita: *“Soy porque nosotros somos”* o el *“Vivir bien”* de la cosmovisión andina que significa estar en armonía con la Pachamama (madre tierra), en la que todos los seres vivos están interrelacionados; en el centro de esta visión está la idea de tratar a los “otros” con respeto, igualdad, empatía y reciprocidad.

Se verifica, al mismo tiempo, que es precisamente en la dificultad, en las situaciones de inseguridad, frente a la injusticia, cuando aflora con mayor énfasis la necesidad de atención, de escucha, de solidaridad, de una “comunidad” que sostenga nuestra fragilidad. Estas condiciones de vulnerabilidad reactivan en nuestro ser los así llamados comportamientos prosociales.

Una primera definición, aceptada por la comunidad científica, entiende por comportamientos prosociales *“aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa ulterior”*¹⁷.

Posteriormente, el grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona trabajó en la elaboración de una definición más amplia que comprenda no solo la simplicidad del enfoque unidireccional de las primeras investigaciones, sino también la complejidad de las acciones humanas en su vertiente relacional, y que al mismo tiempo recoja dimensiones culturales, susceptible de ser aplicada al campo social, político y comunicacional.

De esta manera entendemos por comportamientos prosociales:

*aquellos que, sin la búsqueda de recompensas extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos según el criterio de estos, o metas sociales objetivamente positivas, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados*¹⁸.

Una acción prosocial podría contener un sentimiento altruista pero no se agota en este. El altruismo se refiere a la intencionalidad del actor, el “donante”, que se propone beneficiar uno o más “receptores” o “beneficiados”, mientras que la conducta prosocial, pone el acento en la real satisfacción del receptor y en la reciprocidad y la solidaridad generada entre ambos actores¹⁹. La prosocialidad retoma el principio del “ser comunidad” del “nosotros” por lo que la acción que se realiza en beneficio del otro se cumple más por justicia que por bondad y se basa en la convicción de una igual dignidad.

Una acción prosocial, es aquella que efectivamente beneficia al otro, tal y como este quiere ser beneficiado; esto para contrastarlo con una concepción de acciones de “ayuda” que no incluyen en el modelo de “lo prosocial” las circunstancias, necesidades, identidad y cultura del receptor. Incorporar la realidad del otro en la definición misma de prosocialidad evita el riesgo de llegar a tolerar como prosociales acciones que más que beneficiar perjudiquen al otro o provoquen efectos indeseados como por ejemplo la dependencia o la humillación.

Para Roche Olivar existe una amplia gama de acciones en la interacción humana que se considerarían como comportamientos prosociales entre las cuales está la ayuda física, el servicio, la ayuda verbal, el consuelo verbal, pero también las acciones de dar y compartir,

17 ROCHE OLIVAR, Robert (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

18 Roche Olivar, Robert. *Prosocialidad. Nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Ed. Ciudad Nueva. Buenos Aires. 2010.

19 *Op. cit.* ROCHE OLIVAR (1998).

la confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, la amistad y la unidad.

En todas estas acciones es claro que el acento está puesto en primer lugar en la satisfacción del receptor, teniendo en cuenta la gratuidad de la acción. Sin embargo varios estudios demuestran los beneficios a nivel psíquico que provoca en el que inicia la acción, como por ejemplo: el sentimiento de satisfacción, el reconocimiento de la propia capacidad, el control de las emociones, la flexibilidad mental y emocional provocadas sobre todo por el “descentramiento del yo” en la apertura hacia el otro. De todos modos el elemento principal que define que un comportamiento sea denominado prosocial es la reciprocidad resultante, es el beneficio de ambos, la acción compartida y el vínculo establecido.

3.2. El protagonismo activo de los estudiantes

La participación activa de los estudiantes en un proyecto comunitario constituye una práctica social y educativa muy valiosa tanto para la formación ciudadana como para el desarrollo de competencias para la vida, es decir el saber desenvolverse en su contexto cotidiano. En este sentido los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario brindan una oportunidad formativa en la cual la participación protagónica de los y las estudiantes constituye simultáneamente un propósito, una metodología y un contenido de enseñanza y aprendizaje.

Efectivamente, no se trata solamente de que los estudiantes participen de una actividad solidaria planificada por la institución y sus docentes, sino que los propios estudiantes diseñen y ejecuten la propuesta, participando activamente desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta la evaluación de lo realizado junto a los/las docentes. Por ello es fundamental que los/las docentes participantes en un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario motiven, valoren y reconozcan las iniciativas de los/las estudiantes.

Es deseable que sean los y las estudiantes quienes seleccionen la problemática sobre la que prefieran trabajar solidariamente hacia la comunidad –a través de actividades diagnósticas y de reflexión guiadas por los/las docentes–, y que puedan apropiarse del proyecto como un espacio de confianza y de reconocimiento por parte de los adultos en cuanto al aporte que pueden ofrecer a la comunidad. En la planificación y gestión del proyecto solidario, los/las estudiantes generalmente se organizan por equipos para desarrollar aquellas actividades más acordes con sus intereses y capacidades. Por ejemplo, en un proyecto orientado a ofrecer apoyo educativo en un centro comunitario, un grupo podrá organizar actividades para fortalecer la lectura, otros podrán dar apoyo para las tareas de matemáticas, otro equipo puede dedicarse a la producción de materiales didácticos, otro a organizar actividades recreativas y otro a sacar fotografías para un blog sobre el proyecto que sirva para difundir la actividad y compartir experiencias con otros centros educativos. De este modo además de mantener el interés y la motivación, tarea no siempre fácil para el profesor, los estudiantes pueden desarrollar las así llamadas inteligencias múltiples poniendo en acto sus propias capacidades y competencias, logrando la participación activa de todos los estudiantes.

Una constatación a través de las numerosas experiencias que CLAYSS conoce, evalúa y de las cuales aprende es que es una propuesta pedagógica *para todos/as*. Se parte de la convicción de que todos los y las estudiantes tienen algo para ofrecer a los demás y que nadie es demasiado “pequeño”, “pobre” o “especial” como para no tener algo que compartir. Es frecuente encontrar experiencias protagonizadas por niños, adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores de menores ingresos, por alumnos de escuelas especiales e incluso por jóvenes en contextos carcelarios. Es decir, los que para otras perspectivas son el

“objeto” o “destinatario” de ayuda, en el Aprendizaje servicio son los protagonistas, sujetos de ayuda hacia los demás.

Se trata además de superar una mirada social hacia los jóvenes en general –a menudo reforzada desde los medios– que tiende a encasillarlos como “problema” (asociados a situaciones de violencia, adicciones, apatía, anomia, etc.). Esta mirada social a menudo incide negativamente en la autopercepción de los propios jóvenes sobre sus potencialidades. En este sentido los proyectos solidarios buscan alentar el protagonismo ciudadano solidario de *todos* los y las estudiantes, para que tengan la oportunidad de demostrar y demostrarse su capacidad de ofrecer un aporte significativo a la comunidad. Numerosas evidencias muestran que el participar en experiencias educativas solidarias significativas puede permitir a jóvenes de los más diversos contextos socioculturales asumir un rol activo como sujeto social; fortalecer su deseo de permanencia y continuidad en el centro educativo; encontrar un sentido a sus aprendizajes y adquirir herramientas para ser reales protagonistas de su existencia.

3.3. Articulación curricular

El Aprendizaje y Servicio Solidario involucra una enseñanza intencional y planificada que se orienta a generar aprendizajes en diferentes órdenes:

- **Aprendizajes disciplinares:** cada proyecto conlleva la búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción por parte de los y las estudiantes. Este es un componente crucial de los Proyectos de Aprendizaje Servicio, no solo porque la calidad y oportunidad de la intervención comunitaria dependerá en gran medida del conocimiento involucrado en la acción, sino también por las oportunidades de aprendizaje disciplinar y multidisciplinar que puede ofrecer el contacto con la realidad.
- **Aprendizajes vinculados con la formación para la ciudadanía:** el saber sobre ciudadanía implica conocimientos sobre la dimensión política de la vida social, que permitan comprender la relación estado-ciudadano, sino la relación ciudadano-ciudadano. Además y fundamentalmente, implica la participación en los grupos sociales donde se busca un reconocimiento al sentido de pertenencia, y la reivindicación de derechos en el sentido substancial y no formal. Por ello, las propuestas de Aprendizaje y Servicio Solidario brindan a los y las estudiantes oportunidades para el ejercicio del derecho y la responsabilidad de participar en todos aquellos asuntos que les competen y afectan sus vidas. Dicha práctica educativa ciudadana y solidaria supone actividades formativas, que desarrollen y refuercen los procesos de reflexión sobre el bien común y sobre lo público, sobre la construcción de autonomía y solidaridad, en un contexto favorable a la construcción de su propia identidad.

En función de estos aprendizajes, estas propuestas abordan:

- Los *contextos socioeconómicos y políticos* en los que se sitúa el problema a abordar. Cada acción solidaria que atienda una ausencia de servicios o restituya derechos que deberían estar cubiertos, tendría que estar acompañada de una reflexión sobre esa realidad y sus motivos, teniendo en cuenta las responsabilidades de los organismos públicos y privados, las organizaciones sociales y los ciudadanos en torno a esas problemáticas.

- La reflexión sobre *los valores y derechos humanos* involucrados y que dan sentido a la experiencia solidaria.
- La reflexión sobre las *dinámicas grupales y de vinculación con el territorio*, promoviendo relaciones de valoración de la diversidad, y de respeto y promoción de la autonomía e iniciativa de las propias comunidades.
- La reflexión acerca de los *aprendizajes* alcanzados en transcurso de la acción solidaria, y sobre la propia práctica, incluyendo, siempre que sea posible, actividades significativas de autoevaluación personal y grupal.

El desarrollo de habilidades para la investigación, la resolución de problemas; el trabajo en equipo; la comunicación; el desarrollo y gestión de proyectos, entre otras. En definitiva, debieran ser una oportunidad para que los estudiantes puedan combinar en una sola actividad el “*aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir juntos*”.

Las acciones solidarias no necesariamente deben ser iniciadas, gestionadas o sostenidas exclusivamente por la institución educativa, sino que sería deseable que se desarrollen siempre que sea posible en alianza con organizaciones de la sociedad civil (OSC) u organizaciones comunitarias con experiencia probada en las temáticas a abordar, para que pueda garantizarse la participación de los estudiantes en actividades significativas para la comunidad.

Las instituciones educativas podrán acordar convenios de colaboración con dichas organizaciones, de modo que los estudiantes puedan realizar su proyecto solidario en el contexto de programas o acciones ya en curso.

4. La educación ciudadana desde la Pedagogía del Aprendizaje y Servicio Solidario

En una reflexión realizada por María Nieves Tapia en Barcelona²⁰ analiza el discurso de la educación ciudadana en la historia señalando que este siempre estuvo presente como uno de los objetivos centrales de los sistemas educativos. Pocas materias escolares han sido objeto de tantos vaivenes y debates en las últimas décadas como el espacio destinado a la formación de los futuros ciudadanos en el currículo escolar. El debate alcanza, en primer lugar, a los contenidos mismos de la educación para la ciudadanía. Las reformas educativas llevadas adelante en España y América Latina en los '80 y los '90 han tenido en común una renovada preocupación por la formación moral, ética y ciudadana de los niños y jóvenes, y crecientes consensos entre especialistas y educadores en cuanto a una formación fundada en el respeto a los derechos humanos, a la convivencia democrática en la tolerancia y la valoración de la diversidad, y a una participación ciudadana activa y respetuosa de las instituciones democráticas.

Ahora bien: aun cuando se llegue a acuerdos relativamente sólidos en cuanto a los contenidos políticamente correctos que la escuela debe transmitir a los futuros ciudadanos, aun cuando los Ministerios y los especialistas ofrezcan océanos de bibliografía sobre esos contenidos, los educadores sabemos que el pasaje de la teoría a la práctica no es tan simple como puede parecer en algunas exhortaciones bien intencionadas.

Probablemente, en los últimos años los contenidos de la educación moral, ética y ciudadana han concertado mayor atención que las didácticas conducentes a la efectiva

20 TAPIA, MARIA NIEVES, El debate de educación. Ciclo: pensar el futuro de la educación. *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona, 28 de marzo de 2006.

formación de los futuros ciudadanos. De hecho, uno de los problemas más frecuentes de un contenido tan “transversal” en la escuela como es el de la educación ciudadana, es que por ser “de todos” corre el riesgo de no ser asumido específicamente por ningún actor. La formación ciudadana no siempre está asociada a una formación docente específica ni al conocimiento de didácticas propias de un campo del conocimiento.

El problema, según nuestra perspectiva es que enseñamos más sobre “qué es” ser un buen ciudadano que “cómo se hace” para practicar una ciudadanía activa. Enseñamos leyes y normas, proponemos hermosos discursos y reflexiones sobre valores. Sin embargo, el problema es que los niños siguen teniendo la mala costumbre de aprender no tanto de lo que les decimos, sino de lo que nos ven hacer y de lo que les permitimos poner en práctica.

La democracia no es solo un contenido de aprendizaje para ser reflexionado: una ciudadanía democrática es antes que nada una práctica que, como cualquier otra, requiere ser puesta en juego para poder ser apropiada plenamente.

Sería muy difícil encontrar un docente de Educación Física que pretendiera enseñar a jugar al fútbol a sus estudiantes manteniéndolos prolijamente sentados en el aula y estudiando exclusivamente los reglamentos. Difícilmente Messi haya aprendido a jugar con entrenadores que les tomaran lección sobre qué es un *corner* o les hayan hecho dibujar un gol para la próxima clase. Sin embargo, no todos los profesores de Educación Ciudadana ni todas las instituciones educativas ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de “salir al campo” de la democracia, poniendo en práctica los principios, valores y conocimientos adquiridos en clase.

Así como hoy ya no concebimos una buena escuela sin un gimnasio y un laboratorio, debería llegar el momento en que la mayoría de las instituciones educativas ofrezcan a sus estudiantes la posibilidad de aproximarse a espacios comunitarios en los que desarrollar su práctica de formación para la ciudadanía y la conciencia solidaria. En este sentido proponemos la pedagogía el Aprendizaje y Servicio Solidario como una propuesta para una buena educación y praxis ciudadana.

5. A modo de conclusión

Para terminar dejo la palabra a otros que han expresado sus *sentires* viviendo la solidaridad...

La voz de un estudiante:

Cuando se decidió comenzar con este proyecto, lo hicimos con ganas, es más, al terminar el primer libro estábamos contentísimos. Entonces decidimos agradecer a Marcelo (director de la Biblioteca) contándoles lo que habíamos vivido pero sobre todo por habernos permitido a nosotros que, digamos, no somos angelitos, la oportunidad de hacer algo por alguien, yo tengo que decir que en mi vida –y lo digo delante de todos sin temor– nunca antes había hecho algo por los demás.... Y ahora me siento súper bien (Testimonio de un estudiante de la escuela de la Penitenciaria durante el VIII Seminario de Aprendizaje Servicio. Buenos Aires, Argentina).

La voz de un profesor:

Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento (Facultad de Medicina, Universidad de Tucumán, Argentina).

La voz de un pensador:

La solidaridad adquiere entonces un lugar decisivo en este mundo acéfalo que excluye a los diferentes. Cuando nos hagamos responsables del dolor del otro, nuestro compromiso nos dará un sentido que nos colocará por encima de la fatalidad de la historia (Ernesto Sábato).

6. Bibliografía

- Chanes, Silvia-Gaona, Graciana-Tapia, María Nieves. *Chemins de solidarité/Solidarity ways/Caminos de solidaridad*. Conférence Internationale Catholique du Guidisme/International Catholic Conference of Guiding/Conferencia Internacional Católica del Guidismo. Documentos pedagógicos, 2006. <http://cicg-iccg.org/document/index.html>
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario)-Natura. Creer para Ver. *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires, 2009.
- De Beni, Michele. *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*. Trento, Erickson, 2000.
- Delors, J. (comp.) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires, 1996.
- Eberly, Donald – Roche Olivar, Roberto. *Aprendizaje-servicio y prosocialidad*. En: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires, 2002, pp. 33-48.
- Eroles, Daniela. *Visibilidad y reconocimiento de la solidaridad estudiantil en Chile. Premio Bicentenario Escuela Solidaria*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2007. <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403GOBvis.pdf>
- Filmus, Daniel. *Una escuela para la esperanza*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial, 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Furco, Andrew y Billig, Shelley H (ed.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT., 2002.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo*. Buenos Aires, Paidós.
- Goleman, D. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires, 2000.
- Halsted, Alice L. - Schine, Joan G., *Service-Learning, The Promise and the Risk*. En *New England Journal of Public Policy Special Issue: Wither Education Reform?*, Summer/Fall 1994, vol.10, N°1.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. UPE. *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. República Argentina, 2008.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *10 años de aprendizaje y servicio solidario en Argentina*. República Argentina, 2007.
- Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. *Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, septiembre 2009.

- PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL, 2004.
- Puig, Josep Maria- Batlle, Roser-Bosch, Carme-Palos, Josep. *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007.
- Puig, Josep M. (coord.), Roser Batlle, Carme Bosch, Marible de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona, Graó, 2009.
- Roche Olivar, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 1998.
- Roche Olivar, Roberto (2010). *Prosocialidad: nuevos desafíos*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- Tapia, María Nieves. *Los jóvenes del '90: un desafío para la elaboración de políticas públicas de juventud*. Informe Joven, Año 2, N° 5. Instituto Nacional de la Juventud, Secretaría de Acción Social, Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación. Febrero 1993.
- Tapia, María Nieves. *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2000.
- Tapia, María Nieves. 'Servicio' y 'Solidaridad' en Español: Una cuestión terminológica o un problema conceptual. En: H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Servicio Cívico y Voluntariado. El Servicio Cívico y el Voluntariado en el Siglo XXI (Service Enquiry en Español)*, Primera Edición, Johannesburg: Global Service Institute, USA-Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>
- Tapia, María Nieves. *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell' apprendimento-servizio*. Roma, Città Nuova, 2006.
- Tapia, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.
- Tapia, María Nieves. *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario". Escuela Universitaria Iberoamericana de Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid, 16-18 de noviembre de 2009. En: http://www.redivu.org/eventos_congresos.html
- Tapia, María Nieves (con Carina Rossa y Enrique Ochoa). *La propuesta pedagogica del aprendizaje-servicio solidario en la universidad. Texto complementario para los participantes en el Programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias*. Buenos Aires, CLAYSS, 2010.
- TZHOECOEN, *Revista científica*, N° 5. Número especial dedicado al aprendizaje-servicio, editado por Universidad Señor de Sipán USS Chiclayo-Perú, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS Buenos Aires-Argentina, Organización de Estados Iberoamericanos OEI Oficina Regional Buenos Aires-Argentina. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú, 2010.

La Inteligencia Social en el ámbito de la educación social

Carmen Écija Gallardo
Cecilia Peñacoba Puente
Lilian Velasco Furlong
Margarita Cigarán Méndez

Universidad Rey Juan Carlos

carmen.ecija@urjc.es

cecilia.penacoba@urjc.es

lilian.velasco@urjc.es

margarita.cigaran@urjc.es

Aunque en la actualidad las interacciones sociales abusivas son problemáticas y generalizadas en el contexto educativo, los últimos 25 años de investigación en ciencias sociales proporcionan amplia evidencia de que las relaciones sociales pueden jugar sin embargo un papel fundamental no solo en la mitigación de los efectos de las experiencias más estresantes de la vida (Cohen y Wills, 1985; McPerson, 2006), sino que además se ha demostrado que la presencia de empatía actúa como un amortiguador de la agresión en todos los entornos (Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 2000), siendo además una variable moderadora de las asociaciones significativas encontradas entre los objetivos sociales y el compañero elegido para la agresión indirecta en las interacciones abusivas (Dyches, 2012).

El concepto de Inteligencia Social va así más allá del conjunto de capacidades humanas internas que nos permiten gestionar adecuadamente nuestras emociones y establecer relaciones positivas; ampliando el marco de referencia más allá de las capacidades intrapersonales y adentrándose en las capacidades interpersonales, es decir, en las relaciones que mantenemos con los demás. Vidmar y Avsec (2001) analizan en qué medida los diferentes aspectos de la inteligencia social contribuyen a la agresión indirecta y directa, y en qué medida la empatía puede actuar como un mitigador de la agresión, encontrando que las personas que tienen un alto grado de inteligencia social, pero no tienen la tendencia a tener en cuenta la perspectiva del otro, pueden usar sus habilidades de procesamiento de información (sobre todo social) para llevar a cabo formas menos evidentes de comportamiento agresivo que tienen efectos nocivos sobre las relaciones interpersonales.

El análisis de la influencia que las capacidades de IS pueden tener en la prevención de conductas violentas y en el manejo de la propia agresividad que caracteriza a los niños con escasas habilidades pone de manifiesto que necesitamos educar en todas las habilidades de

inteligencia social persiguiendo el objetivo de entrenar y educar para tratarnos unos a otros de manera diferente. La neurociencia social revela que hemos evolucionado como seres sociales y que nuestro estado biológico natural es conectar con los demás, afirmando que no hay un único sitio en el cerebro que controle las interacciones sociales, sino que existen interconexiones separadas pero fluidas en todo el cerebro para guiar el desarrollo de las relaciones sociales fluidas y adaptativas (Gazzaniga, 2011).

No obstante, y a pesar de que se ha puesto de manifiesto que la inteligencia social es necesaria para mitigar las consecuencias que el acoso escolar tiene sobre nuestros menores tanto a nivel físico como psicológico, el valor de las relaciones sociales y la necesidad de trabajar en dicha competencia no se limita a los momentos de estrés que las situaciones conflictivas generan. Nuestras relaciones con los demás también son nuestra mayor fuente de alegría y la literatura científica está ahora repleta de pruebas que demuestran que las personas con un mayor número de emociones positivas derivadas de experiencias interpersonales, tienen corazones más fuertes y viven su vida de manera más plena. Podemos asegurar que existe amplia evidencia de que la gente con lazos interpersonales fuertes tiene mayor bienestar psicológico (Zautra, 2012).

Paralelamente, las emociones positivas generadas por una buena capacidad de interacción social pueden hacer también a nuestros niños y adolescentes más capaces, creativos y productivos. Hay cada vez más evidencia de que humanizar las relaciones sociales no solo promueve la salud y el bienestar de nuestros niños y adolescentes, sino que es una fuerza confiable detrás de un intelecto fuerte y flexible (Zautra *et al.*, 2013). En este sentido, existe evidencia empírica sobre la asociación entre el funcionamiento social y la salud mental y física de las personas de todas las edades. Las personas con fuertes relaciones sociales tienen un funcionamiento cardiovascular más sano, una respuesta inmune más eficiente a los patógenos; tienen menos incapacidades como respuesta a las enfermedades y viven más tiempo (Hooda, 2009; Holt-Lunstad y Smith, 2010; Nyqvist *et al.*, 2014). La salud mental también depende de la calidad de las relaciones sociales. La ansiedad y la depresión están relacionadas con los vínculos sociales perdidos, o bajo amenaza de pérdida, y las personas que no tienen relaciones sociales tienen un mayor riesgo de suicidio (Bonanno y Hymel, 2010).

La eliminación de la discriminación social y el desprecio por el otro requiere, en palabras de Alex Zautra (2013), la necesidad de trabajar a través de programas educativos que promuevan la humanización de las relaciones sociales. La importancia de fomentar las prácticas socialmente inteligentes dentro de los grupos y las diferentes comunidades y culturas, persigue el entrenamiento y desarrollo de la competencia de Inteligencia Social (IS) en nuestra sociedad, que implica una capacidad de reflexión sobre nosotros mismos que combinada con una mayor comprensión de nuestro mundo social y una mayor motivación hacia la capacidad empática implican la evitación de conductas antisociales, así como la capacidad de estar más en contacto con los demás, aumentando las capacidades personales y el bienestar psicológico (Zautra *et al.*, 2013).

Tradicionalmente, la Inteligencia Social ha sido definida como la capacidad para negociar eficazmente en entornos que implican relaciones sociales complejas (Goleman, 2006). El Profesor Alex Zautra, director del Instituto de Inteligencia Social (www.socialintelligenceinstitute.org), basa sus formulaciones en Cantor y Kihlstron (1978; 2010), que perciben la IS como el conjunto de conocimientos de un individuo sobre el mundo social. Así nuestra inteligencia en relación con los otros no sería un rasgo fijo, como el cociente intelectual, sino un conjunto organizado de principios cognitivos que permiten juicios precisos y decisiones sabias en las interacciones. De hecho, cada uno de nosotros no tiene un nivel general de IS; más bien tenemos muchas inteligencias sociales, y cada una corres-

ponde a una situación diferente. Colectivamente, todas ayudan a caracterizar la capacidad total de una persona para comportarse inteligentemente con los demás, pero incluso alguien con aparente facilidad y habilidad avanzada, todavía tiene que aprender más.

1. El trabajo en Inteligencia Social en el marco de la Educación

Como ejemplos de universidades emprendedoras que han trabajado en el marco de competencias y, específicamente, en la educación de competencias de Inteligencia Social destacan, entre otras, universidades australianas (Durkal, 2013; Nunan, George y McCausland, 2000); la *Sheffield Hallam University*, en Inglaterra; la *Harvard Business School* de la universidad de Harvard (Jaeger, 2003; Orahallad y Hamel, 1990), y la *Arizona State University* (Zautra *et al.*, 2012). Desde esta última, se han llevado a cabo iniciativas de aplicación práctica de entrenamiento en Inteligencia Social en estudiantes de primaria y secundaria mediante la formación previa de los profesores que interactúan con los alumnos. La actividad se llevó a cabo en clase de Ciencias con adolescentes de séptimo y octavo grado (Primero y Segundo de la Educación Secundaria Obligatoria, ESO) en la escuela Charter en Phoenix, Arizona. El programa constaba de 50 sesiones que fueron realizadas diariamente en cada clase por el profesor de Ciencias. La actividad consistía en el visionado de un vídeo correspondiente al contenido a trabajar cada día, seguido por un comentario escrito de cada estudiante sobre el valor del material, que se presentaba *on-line*, y una breve discusión durante la clase. Una revisión de la retroalimentación de los estudiantes y docentes al final del programa reveló que las sesiones eran vistas como altamente beneficiosas por ambas partes. El instructor y los estudiantes estaban entusiasmados al final del curso y la escuela Charter ahora ha adoptado el programa de IS como una parte regular de sus contenidos docentes, incorporándolo como una competencia transversal imprescindible en la formación de los niños y adolescentes. Las medidas pre-post administradas mostraron incrementos en todas las capacidades analizadas de Inteligencia Social. Asimismo, dos preguntas relacionadas con la autoeficacia de los estudiantes mostraron una mejoría clara: “*Incluso si las relaciones son difíciles, puedo trabajar para mejorarlas*” y “*Tengo la capacidad de ser compasivo y generoso con los demás*”. En la actualidad, varias escuelas de los Estados Unidos han firmado para incluir el programa de IS como parte de su currículum docente tanto para mejorar los problemas de acoso y aislamiento social en las aulas, como para mejorar el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los alumnos siempre bajo el fundamento de “humanizar las relaciones sociales en la comunidad”.

El objetivo de avanzar con nuevas propuestas para la integración y desarrollo de la competencia de IS en los planes docentes, tomando como referencia proyectos novedosos desarrollados en universidades de alto prestigio, persigue promover acciones para alcanzar el máximo desarrollo de los derechos en salud de la infancia y la adolescencia, siempre desde planes de acción que promuevan la promoción de la salud y el bienestar psicológico de nuestros menores. La identificación de metodologías más efectivas para desarrollar la Inteligencia Social en nuestros niños y adolescentes acompaña a la necesidad de implementar programas de promoción de la inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar psicológico; así como la puesta en marcha del entrenamiento en competencias transversales en las instituciones dedicadas a la educación (Piñuel, 2007). Son estos objetivos principales y necesarios en los sistemas educativos para conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza a todos los niveles (Weare y Grey, 2003).

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo consiste en la aplicación y valoración de la eficacia de un programa piloto de Inteligencia Social basado en el programa del Instituto de Inteligencia Social llevado a cabo en estudiantes, siempre con el fin de evaluar la mejora de las competencias de Inteligencia Social de los estudiantes, así como sus capacidades de Inteligencia Emocional y su bienestar psicológico.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio han participado un total de 268 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos de los Grados de Medicina (n=93), Fisioterapia (n=88) y de Educación Infantil (N=87) con una edad media de 19,76 (DT: 4,52) de los cuales 72,3% eran mujeres.

2.2. Procedimiento

El programa de Inteligencia Social es un curso interactivo, auto-administrado, de formación *on-line* diseñado por el Instituto de Inteligencia Social, puesto en marcha en la Universidad del Estado de Arizona (*Arizona State University; ASU*; <http://socialintelligenceinstitute.org/>) con el objetivo de guiar a los participantes hacia una mayor conciencia sobre el valor de las relaciones sociales y hacia la detección de los posibles obstáculos en el desarrollo y mantenimiento de los lazos sociales proporcionando a su vez a los participantes el camino a seguir para mejorar su calidad de vida a nivel social. El programa está compuesto por los siguientes siete módulos de contenidos, dentro de los cuales se abordan los 5 pilares fundamentales de la IS: 1) Procesos conscientes e inconscientes; 2) Leyendo a las personas; 3) Ellos; 4) Sincronización; y 5) Neuroplasticidad y Apego.

Este programa fue aplicado de manera semi-presencial en los contenidos de las asignaturas de “Psicología General” para el Grado de Medicina y Fisioterapia y de “Psicología del Aprendizaje” en el Grado de Educación Infantil, en donde los alumnos debían visualizar los diferentes vídeos correspondientes a los siete módulos de la plataforma *on-line* por su cuenta y paralelamente realizar los talleres presenciales en los que se establecía un procedimiento de debate y reflexión de los módulos, así como la puesta en práctica de las estrategias aprendidas. Cabe mencionar que los contenidos de los módulos estaban disponibles en formato electrónico con las traducciones al castellano de los contenidos de los vídeos. El programa se desarrolló a lo largo de 7 horas lectivas (1 sesión semanal de 1 hora de duración) durante los meses de septiembre y diciembre de 2013. Además, se aplicaron dos protocolos de evaluación (protocolo pre y protocolo post) compuestos por una serie de cuestionarios de autoinforme que fueron cumplimentados en dos momentos temporales distintos (antes de la intervención y después de la intervención). La evaluación se realizó en todo momento respetando las normas éticas que recoge el código deontológico de psicología.

2.3. Materiales

Se utilizaron las siguientes escalas de medida para evaluar tanto las estrategias de regulación emocional, como las de inteligencia social, así como el bienestar psicológico de los estudiantes: Escala de Inteligencia Social de Tromsø (*Tromsø Social Intelligence Scale*; Silvera, Marti-

nussen y Dahl, 2001), Escala de Monitoreo de Snyder (*Snyder's Self-Monitoring Scale*; Snyder, 1974; Lennox y Wolfe, 1984); Escala de Alexitimia de Toronto (*Toronto Alexithymia Scale TAS-20*; Bagby *et al.*, 1994; adaptado al español por Martínez-Sánchez, 1996); Escala de Inteligencia Emocional Percibida (*Trait Meta-Mood Scale TMMS-24*; Salovey y Mayer, 1995; adaptado al español por Fernández Berrocal *et al.*, 1998); Escala de Empatía Disposicional (*Interpersonal Reactivity Index IRI*; Davis, 1983; adaptado al español por Pérez-Albéniz *et al.*, 2003); Auto-eficacia para las relaciones sociales (*Self-efficacy for social relations*; Gonzales, 2013), Escala de Bienestar Psicológico (*Psychological well-being Scale*; Ryff, 1989; adaptado al español por Díaz *et al.*, 2006) y Escala de Apego (*Attachment Questionnaire AQ*; Hazan y Shaver, 1987).

3. Resultados

Se procedió a realizar una comparación de medias (t de *Student* para medidas repetidas) con el objetivo de valorar los posibles cambios en las variables de interés entre las medidas pre y post tratamiento.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, en la variable objeto de modificación y para la que realmente el programa de intervención fue diseñado, es decir, la inteligencia social, se observan diferencias entre las medidas pre y post intervención en prácticamente todas sus dimensiones. Concretamente, una vez finalizado el programa de intervención, los estudiantes han incrementado su capacidad de automonitorización, es decir, la habilidad de modelar su propia conducta con el fin de controlar la impresión que causan entre las personas que les rodean. Igualmente, han mejorado las puntuaciones en la sensibilidad a la conducta expresiva de los demás, prestando una mayor atención a los posibles indicadores verbales y no verbales de sus emociones. A nivel cognitivo, se observa igualmente un incremento en la capacidad de procesamiento de información social y, a nivel conductual, estos cambios se ven reflejados en un incremento de las habilidades sociales.

Tabla 1. Modificación de las dimensiones de inteligencia social a través del programa de intervención

		PRE	POST	t/x2	p
		X (DT)	X(DT)		
SI INTELIGENCIA SOCIAL	APEGO SEGURO	79.7%	83.8%	12.32	.04
	AUTOMONITORIZACIÓN	23.90 (4.21)	25.35 (5.62)	4.85	<.000
	SENSIBILIDAD A LA CONDUCTA EXPRESIVA DE OTROS	19.88 (3.64)	21.49 (4.31)	5.94	<.000
	PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN SOCIAL	23.99 (3.68)	25.31 (3.99)	5.30	<.000
	HABILIDADES SOCIALES	24.83 (4.80)	25.30 (4.60)	2.46	.01
	CONCIENCIA/ SINCRONIZACIÓN SOCIAL	25.44 (4.08)	25.78 (4.08)	1.48	.14

Por otro lado, tras la aplicación del programa se han producido determinados cambios en variables que, sin constituir el objetivo central del programa, guardan importantes relaciones con la variable objeto de intervención. Entre estas variables merecen destacarse variables de regulación emocional, autoeficacia y empatía. Finalmente, también resultaba de interés el análisis de los cambios a nivel de resultados de salud (bienestar y afecto) en los estudiantes que habían realizado el programa de intervención. A continuación, se señalan los cambios observados en dichas variables tras la aplicación del programa.

Concretamente (Tabla 2) se observan cambios en la autoeficacia. A la vista de los resultados, parece que los estudiantes incrementan sus creencias acerca de su capacidad de realizar determinadas acciones para lograr determinados resultados. Adicionalmente, la dimensión de toma de perspectiva dentro de la capacidad empática, también se incrementa, adquiriendo, por lo tanto, una mayor capacidad cognitiva de ponerse en el lugar del otro.

Respecto a las variables de regulación emocional, no se observan modificaciones significativas en ninguna de las dimensiones consideradas, lo que resulta especialmente relevante puesto que pone de manifiesto la diferencia entre inteligencia social e inteligencia emocional, objeto de debate a lo largo de la literatura. A la vista de los resultados, el programa específicamente centrado en inteligencia social modifica esta, pero no logra modificar los procesos específicos de regulación emocional, lo que aporta datos de validez discriminante acerca del programa.

Sin embargo, sí se observan modificaciones significativas en relación a la alexitimia; concretamente los estudiantes disminuyen su dificultad para describir emociones. Igualmente, se observan mejoras en prácticamente todas las dimensiones de inteligencia emocional (a excepción de la claridad emocional). De manera específica, a través del programa, los estudiantes incrementan su atención emocional y su reparación emocional.

Tabla 2. Diferencias pre-post intervención en variables de autoeficacia, empatía, regulación emocional e inteligencia emocional

		PRE	POST		
		X (DT)	X(DT)	t	p
CAUG AUTOEFICACIA	AUTOEFICACIA	30.30 (4.18)	31.64 (4.08)	6.45	<.000
IRI EMPATÍA	TOMA DE PERSPECTIVA	25.55 (5.28)	26.48 (4.20)	3.15	<.00
	PREOCUPACIÓN EMPÁTICA	21.68 (3.37)	21.87 (3.42)	.95	.34
DERS REGULACIÓN EMOCIONAL	DESCONTROL EMOCIONAL	17.23 (6.94)	17.94 (6.57)	.85	.32
	INTERFERENCIA COTIDIANA	10.49 (3.82)	10.83 (4.53)	1.21	.22
	DESATENCIÓN EMOCIONAL	15.34 (2.89)	15.39 (2.77)	.26	.79
	CONFUSIÓN EMOCIONAL	7.93 (3.18)	8.28 (3.26)	1.74	.08
	RECHAZO EMOCIONAL	14.23 (5.91)	13.81 (5.95)	-1.30	.19
TAS-20 ALEXITIMIA	ALEXITIMIA	46.20 (10.03)	44.50 (10.59)	-3.12	<.00
	DÉFICIT IDENTIFICACIÓN EMOCIONES	15.18 (4.67)	14.70 (5.12)	-1.85	.06
	DÉFICIT DESCRIBIR EMOCIONES	12.92 (4.60)	10.32 (4.39)	-2.46	.01
	PENSAMIENTO CONCRETO	18.10 (4.37)	17.71 (5.64)	-1.06	.29
TMMS-24 INTELIGENCIA EMOCIONAL	INTELIGENCIA EMOCIONAL	73.81 (14.23)	76.93 (14.65)	4.15	<.00
	ATENCIÓN EMOCIONAL	22.58 (5.72)	24.09 (6.24)	4.55	<.00
	CLARIDAD EMOCIONAL	26.13 (7.09)	26.68 (6.86)	1.37	.17
	REPARACIÓN EMOCIONAL	25.58 (6.31)	26.32 (6.25)	1.93	.05

Finalmente, en relación a las mejoras que el programa produce en variables resultado tales como el afecto y el bienestar, se observan diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de dimensiones de bienestar. En su conjunto, el programa y los cambios producidos mediante el mismo en la variable central (inteligencia social) y en el resto de variables relacionadas consiguen mejorar el hecho de sentirse bien consigo mismo incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones (autoaceptación), la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas (conviene no olvidar que el aislamiento social, la soledad y la pérdida de apoyo social están firmemente relacionadas con el riesgo de padecer una enfermedad), la capacidad de sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales y mantener la propia independencia (autonomía), la habilidad personal para elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias (dominio del entorno), la capacidad de marcarse metas, de definir una serie de objetivos que nos permitan dotar a la vida de un cierto sentido (propósito en la vida), y el empeño por desarrollar las potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo las capacidades (crecimiento personal).

Tabla 3. Diferencias pre-post intervención en variables resultado de afecto y de bienestar

		PRE	POST		
		X (DT)	X(DT)	t	p
PANAS AFECTO	AFECTO POSITIVO	34.63 (4.88)	34.96 (5.08)	1.08	.28
	AFECTO NEGATIVO	21.18 (5.83)	21.16 (6.05)	-.06	.95
RYFF BIENESTAR	BIENESTAR	4.60 (.47)	4.69 (.48)	3.80	<.000
	AUTOACEPTACIÓN	26.98 (4.33)	27.85 (4.21)	3.64	<.000
	RELACIONES POSITIVAS	28.39 (4.83)	29.17 (4.91)	3.06	<.00
	DOMINIO DEL ENTORNO	27.16 (3.84)	27.90 (3.54)	3.31	<.00
	PROPÓSITO EN LA VIDA	29.19 (4.04)	29.65 (3.81)	1.95	.05
	CRECIMIENTO PERSONAL	33.56 (3.73)	34.18 (3.63)	2.70	<.00
	AUTONOMÍA	32.82 (6.31)	33.85 (5.75)	3.20	<.00

4. Discusión

En coherencia con los resultados del equipo del Dr. Zautra, el programa piloto ha provocado cambios tanto a nivel emocional como cognitivo y comportamental respecto a la capacidad de comprender a las demás personas, y actuar de forma prudente en las relaciones con los otros. Se observan además diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de dimensiones de bienestar psicológico (Zautra *et al.*, 2013), así como en las puntuaciones de apego seguro de los estudiantes tras la aplicación del programa, lo que pone de manifiesto la capacidad del programa de incidir indirectamente sobre la mejora de la salud mental (Bonanno y Hymel, 2010).

En el terreno de la educación en valores y centrándonos específicamente en la influencia que las capacidades de IS pueden tener en la prevención de conductas violentas (Vidmar y Avsec, 2001), los estudiantes incrementan sus creencias acerca de su capacidad de realizar determinadas acciones para lograr determinados resultados, incrementando

además la toma de perspectiva (capacidad empática). Se puede concluir que el programa de IS implica un trabajo preventivo en educación para la salud ya que la presencia de empatía actúa como un amortiguador de la agresión en todos los entornos (Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 2000).

Finalmente, mientras la competencia de Inteligencia Social (IS) implica una capacidad interpersonal de reflexión sobre nosotros mismos en relación con los demás, combinada con una mayor comprensión de nuestro mundo social y una mayor motivación hacia la capacidad empática, en ocasiones este concepto se confunde con el concepto de Inteligencia emocional que por el contrario está centrado en las capacidades de regulación emocional intrapersonales (Zautra *et al.*, 2013). Nuestros resultados ponen de manifiesto la ausencia de modificaciones significativas en las diferentes dimensiones intrapersonales de regulación emocional consideradas, lo que resulta especialmente relevante puesto que avala la diferencia entre inteligencia social e inteligencia emocional. El programa específicamente centrado en inteligencia social modifica esta, pero no logra modificar los procesos específicos de regulación emocional, lo que aporta datos de validez discriminante acerca del programa. No obstante, sí se observan modificaciones significativas en relación a la alexitimia; concretamente los estudiantes disminuyen su dificultad para describir emociones. Igualmente, se observan mejoras en prácticamente todas las dimensiones de inteligencia emocional (a excepción de la claridad emocional). De manera específica, a través del programa, los estudiantes incrementan su atención emocional y su reparación emocional. Así podemos concluir como afirma Alex Zautra (2013) que cada uno de nosotros no tiene un nivel general de IS; más bien tenemos muchas inteligencias sociales y cada una corresponde a una situación diferente; y que a su vez dichas inteligencias se diferencian de la inteligencia emocional y de los procesos intrapersonales.

En su conjunto, los datos aportados en relación a los resultados de variables emocionales y de regulación emocional nos permiten reflexionar sobre el carácter diferencial de la inteligencia social en relación a la inteligencia emocional. Así, la mejora en las dimensiones de inteligencia social a través del programa conlleva igualmente una mejora en la capacidad de atención emocional y de identificar emociones, pero estas mejoras atencionales emocionales básicas parecen no estar relacionadas con el objetivo de mejorar los estados emocionales a partir del trabajo intrapersonal en las estrategias individuales de regulación emocional (de ahí que no se produzca ninguna modificación significativa en ninguno de los procesos de regulación emocional). La mejora de esas estrategias de atención e identificación emocional va dirigida a procesos de inteligencia social, a la comprensión de las emociones de los otros con el objetivo último de incorporar esas herramientas a la gestión de la propia conducta. En este cambio de lo intrapersonal a lo interpersonal (social) la toma de perspectiva resulta esencial, obteniéndose beneficios personales en la reparación emocional. En definitiva, se produce un incremento las habilidades de reparación emocional personales gracias a la inteligencia social.

5. Bibliografía

- Bagby, R.M., Parker, J.D.A., Taylor G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale I: item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23–32.
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M. y Nuss, C. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 817–827. doi:10.1037/0022-3514.83.4.81

- Bechara, A. y Bar-On, R. (2006). Neurological substrates of emotional and social intelligence: Evidence from patients with focal brain lesions. *Social neuroscience: People thinking about thinking people*, 13-40.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression?. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- Cantor, N. y Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Dyches, K. D. (2012). Social cognitive dynamics of popularity and indirect aggression: The role of social goals and social intelligence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 73(9).
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicotema*, 18(3), 572-577.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dyches, K. D. (2013). Social cognitive dynamics of popularity and indirect aggression: The role of social goals and social intelligence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 73(9-B(E)).
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998) Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey *et al.*: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Gazzaniga, M. (2011). *Who's in charge: Free will and the science of the brain*. New York: HarperCollins.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam.
- Gonzales, N. (2013). *The measurement of social efficacy and anxiety in social relations in adolescents and young adults*. Manuscrito no publicado.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hooda, D., Sharma, N. y Yadava, A. (2009). Social intelligence as a predictor of positive psychological health. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 143-150.
- Holt-Lunstad, J., Smith T. B. y Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLOS Med*, 7: e1000316.
- Kihlstrom, J. F. y Cantor, N. (2011). Social intelligence. En Sternberg, R. J. y Kaufman, S. B. *Cambridge Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 564-581.
- Lennox y Wolfe (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1349-1364.
- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y Salud*, 7(1), 19-32.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. y Brashears, M. E. (2006). Social isolation in America: Changes in core discussion networks over two decades. *American Sociological Review*, 71, 353-375.

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). Acoso y violencia escolar en España. Madrid: IIEDDI.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberría, J., Montes, M.P. y Torres, E. (2003). Adaptación del Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and emotional repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.). *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Silvera, D., Martinussen, M. and Dahl, T. I. (2001), The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42: 313–319. doi: 10.1111/1467-9450.00242.
- Vidmar, M. y Avsec, A. (2011). Social intelligence, empathy, and aggressive behavior: Is stereotype of aggressive individual as socially incompetent inaccurate?. *Horizons of Psychology*, 20, 59–71.
- Weare, K. y Gray, G. (2003) *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* London: DfES Research Report, 456.
- Zautra, A. J. (2013). Resilience is social, after all. En Kent, M, Davis, M.C., Reich, J.W. *Handbook of Resilience Approaches to Stress and Trauma* (pp. 185-196). New York: Rutledge.
- Zautra, A. J., Zautra, E. K., Rivers, C. y Rivers, D. (2012). Foundations of social intelligence: A conceptual model with implications for business performance. *Current Topics in Management*, 16, 15-38.

El mito y el ritual en la configuración y transformación de la identidad de los centros educativos vulnerables. El protagonismo de los principales agentes en la gestión del cambio

María del Rosario González Martín

Daniel Ríos Muñoz

Claudio Díaz Pizarro

Universidad de Santiago de Chile

mariadelrosario.gonzalez@usach.cl

daniel.rios@usach.cl

diazcla@gmail.com

*No es la historia de un pueblo la que determina
su mitología, sino todo lo contrario:
es su mitología la que determina su historia*

FRIEDRICH SCHELLING

1. Habitar el espacio educativo: el espacio mitopoyético

El punto de partida de nuestro trabajo es la consideración de la escuela como un espacio en el cual se habita de un modo concreto: no es la casa, ni la ciudad, no es meramente lo social. Aunque sea un paso entre los dos, es más que un paso y tiene un poder configurador de identidad característico, entre lo familiar y lo social, entre el yo y el ello, se abre esta posibilidad que colabora en la configuración de la identidad de los sujetos que conviven en ese espacio. Es un espacio que se abre a lo familiar y proyecta a lo social y esta labor no se hace de una manera neutral, a modo de transbordador o *ferry*. Realmente el espacio escolar imprime un sello en los sujetos que lo habitan, es una carta de presentación pública, pero sobre todo es un espacio que configura la identidad del sujeto en su presentación al otro. Le dice a qué comunidad social pertenece, qué se espera de él, qué puede aportar, dónde falla... Pasar del ámbito familiar a un espacio escolar donde otros que no son mis allegados dicen de mí y me presentan, me examinan y me valoran, me reconocen o me reprueban es un papel importante en esa transición. Pero, sin olvidar esto, nuestra pretensión es mirar ese espacio educativo menos personalmente y más ecológicamente, procurando comprender la relación de cada sujeto que forma ese espacio con el cuerpo social del centro educativo y con el espacio mitopoyético en el que se integra.

El centro educativo tiene en sí mismo, en relación a las familias y a la sociedad una “mítica identitaria”. Es decir, una narración mítica de lo que es y del papel social que representa, y de lo que suponen cada colectivo de agentes en esa mítica. Solo comprendiendo esa mítica, que tiene su relato interno al centro educativo y su correlato externo, podemos adentrarnos en la base de la identidad de un centro y en el núcleo de su posibilidad de transformación.

2. Identidad de los centros educativos y transformación social

Si hay una realidad educativa que merece en justicia una atención dedicada y nuestros mayores esfuerzos, es desde luego la de los centros que se localizan en poblaciones vulnerables. Son ellos los que aportan condiciones de cambio de la realidad social y cultural, posibilitadores de una transformación necesaria que pueda ofrecer una oportunidad indiscutible a niños y niñas que sufren condiciones de vida difíciles, a familias que los toman como lugar educativo de referencia.

Este trabajo nace de la conciencia de esta necesidad y tiene su raíz en un proyecto previo en el que se realizó un diagnóstico profundo de un grupo de centros vulnerables de la República de Chile: Programa Liceos Prioritarios. “Esta estrategia implica la contratación de una asistencia técnica, externa a los establecimientos, por un periodo de tres años, con el objeto de que los liceos logren avances significativos en sus resultados educativos y sean capaces de mantenerlos en el tiempo” (Ríos *et al.*, 2010, p. 1). Los diagnósticos fueron el principio de una serie de intervenciones para la mejora de la calidad educativa de estos centros con la finalidad de favorecer el desarrollo integral y el empoderamiento social de los niños y niñas que participaban en ellos. Un equipo de profesorado universitario interdisciplinar del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile asesoró pedagógicamente diversas dimensiones de la gestión escolar: directiva, curricular, pedagógica y de convivencia escolar. El siguiente paso a afrontar es cómo mantener los efectos positivos de la intervención, es decir, hacer sostenibles las mejoras fruto de la intervención o asesoría realizada y conocer los condicionantes que favorecen o no estas mejoras en el tiempo.

3. La identidad mítica del centro educativo

Al plantearnos la cuestión de la sostenibilidad del cambio nos dimos cuenta de que además de acciones concretas de mejoras en los diferentes ámbitos existía una realidad más de fondo sobre la que tomar conciencia y esa toma de conciencia misma podría transformarla. Si pudiéramos poner nombre a esta realidad, podríamos denominarla como la “identidad mítica del centro”. Los distintos agentes educativos, familias y estudiantes que lo configuran forman parte de una identidad colectiva, de una comunidad educativa que vive de unas narraciones de sí misma que la confirman y la mantienen. Estas narraciones míticas de su identidad respecto a otros centros y en referencia a la población en la que se encuentran aportan un significado, una historia, una trayectoria con sus límites, en cierto modo, “un origen y un destino que cumplir” en un engranaje social más complejo. Todos los sujetos que la conforman tienen un papel en la configuración de esa identidad mítica. La mantiene tanto el que la confirma como el que la cuestiona, como realidad que constata. A través de sus mitos los miembros de la comunidad interpretan sus experiencias y establecen su conducta, teniendo para ellos una gran fuerza explicativa. Normalmente estas ideaciones míticas

hacen referencia a los orígenes o a las transformaciones fundamentales de esa comunidad. A esas ideaciones míticas las acompaña su correlato material que son los rituales: gestos, modelos... que se repiten y que van conformando el actuar del centro y de sus agentes, las conductas aplaudidas y las castigadas, la forma de aplaudirlas y de castigarlas. Forma que configura el ser y sus vivencias, y que cala en ellos confirmando con más profundidad el correlato mítico. Por mucho que intentemos diagnosticar objetivando, intervenir compensando "...ni los mitos ni los ritos desaparecen sino que se transforman en el tiempo de acuerdo a contextos sociales e históricos bien determinados, sin ser por ello, como muchos piensan, marginales" (Otárola, 2011, p. 253). Ignorarlos es dejar al azar, en una intervención, la configuración de identidad, la explicación mítica más profunda. Y podríamos decir que, si hacemos esto, no hemos tocado probablemente el punto central de la sostenibilidad del cambio que buscábamos en el centro educativo. Creemos que nuestro trabajo con un centro educativo solo alcanza un punto decisivo en su configuración cuando hace consciente sus mitos identitarios y haciéndose cargo de ellos los transforma de tal manera que es capaz de aportar una novedad que los ayuda a otorgarse a sí mismos los beneficios educativos, culturales y sociales de los que carecían y los cuales necesitan.

Esto evidentemente no solo puede hacerse en el plano ideacional, sino también en su correlato material, en el de sus ritos. "...La acción ritual está enmarcada por una vivencia de una espacialidad y una temporalidad cualitativamente distintas" (Otárola, 2011, p. 253). No se puede tomar conciencia del mito y transformarlo sin hacerse cargo del rito. Sin transformar simbólicamente todo ese actuar, celebrar, castigar, escuchar, dar espacio, silenciar o relegar propio del centro que va asociado a los mitos y que son sus rituales. No solo es el cambio del plan de convivencia, del actuar del director, de la mejora pedagógica del centro, esenciales en la mejora de la calidad del centro educativo, sino también aquello que hemos llamado el espacio mitopoyético, el habitar en el mito que a su vez genera, confirma y transforma el mismo mito.

"Una vez entendido esto se empezarán a establecer las relaciones con el fenómeno educativo, con el fin de mostrar que los mitos y los ritos funcionan en el espacio educativo como unos de los mejores y más efectivos medios para alcanzar la integración social, de acuerdo a precisas solidaridades orgánicas" (Otárola, 2010, 2004, p. 253 parafraseando a Wulf). Y esta es precisamente nuestra pretensión, no solo buscar la calidad del centro en términos de "funcionamiento" a modo de gestores o asesores, sino fomentar una transformación identitaria que, sin renunciar a sus raíces, los ayude a despertar todas sus posibilidades transformadoras de realidad escolar, social y cultural. Se parte del supuesto de que en el espacio educativo, casi a la manera de un santuario, se desarrollan una gran cantidad de rituales y de micro-rituales, que afianzan todo un cuerpo de hábitos y valores que le confieren al estudiante, desde lo más cotidiano de su experiencia, los principios básicos de inclusión y exclusión, de aprobación y reprobación al funcionamiento social a través de representaciones imaginarias del orden que lo abarca (Dubet, 2006). Teniendo, como decíamos, un relato interno al centro y otro externo, desde el cual el centro es reconocido y desde ese presupuesto se le mira y se interactúa con él.

4. La comprensión del carácter mítico del centro

Ahora es cierto que el mito que conforma la identidad de un centro y el habitar de sus agentes, de una manera más o menos explícita, tiene un carácter narrativo y sagrado, porque mantiene conexiones que son fundamentales para la realidad en la que se da (escuela, fami-

lia, comunidad, sociedad...), a la vez posee una gran fuerza explicativa, y, por ello, tiene una fuerte resistencia al cambio. Normalmente tiene conexiones muy complejas en cada sujeto y en toda la comunidad escolar y social. Los mitos cumplen tres funciones principales según Cohen: una función explicatoria o interpretativa, una función de legitimar las prácticas sociales y la función de fomentar la solidaridad social y la cohesión (1969).

Por ello hay que acercarse a ellos con cierta veneración y respeto ya que su gran carga explicativa y su valor es mantenido por una comunidad de un modo arraigado y solo ya eso requiere su contemplación y valoración profunda para poder atisbar su fuerza.

Ahora como miembros y participantes activos de la comunidad educativa de algún modo se nos delega para encarnar ese mito y, al hacerlo, desde él podemos reinterpretarlo, ver su fortaleza y su debilidad, y la necesidad o no de transformarlo. Al contemplarlo y valorarlo, al vivirlo, me adentro en el espacio mitopoyético, desde él puedo comprender su actualidad a la vez que la posibilidad de transformación. Esta solo es posible hacerla si se descubren las conexiones fundamentales del mito que le hacen tener esa fuerza de interpretar, legitimar y de cohesionar socialmente: tanto en sus orígenes como en la comunidad actual. Ser así testigos de las fuerzas que lo están manteniendo. De esta manera “se comprueba que, de existir una solución, estaría situada en el centro del círculo y no en su contorno” (Girard, 2005, p. 98) en el punto neurálgico del mito y no en el funcionamiento administrativo general del centro.

A la luz de esto nos parece claramente necesario caer en la cuenta de la necesidad de comprensión del mito para la transformación socio cultural de cualquier centro educativo, para abrir esa posibilidad de novedad a toda persona, a todo un grupo social que se reúne en un centro determinado y configura parte de su identidad social en su pertenencia al mismo, y más aún en países donde existe una fuerte estratificación social como es el caso chileno (Dahrendorf, 1968, p. 19). Pero claramente creemos que es imprescindible en la transformación sostenible de los centros vulnerables en cualquier lugar. Si en estos centros no tomamos en cuenta su grupo de pertenencia sociocultural, el sentido identitario del centro y su mitología particular, las intervenciones que hagamos quedarán en un registro de calidad o como intentos de lavar la conciencia social pero no harán protagonistas del cambio a los mismos actores de la educación en el centro y sin esto nos quedamos sin cambio real y mantenido del centro educativo.

5. La transformación social del centro a través del espacio mitopoyético

Como decíamos, el mito se encuentra en el plano ideacional y normalmente se puede identificar en una narración más o menos explícita, más o menos implícita, de los orígenes o transformaciones claves del centro educativo. El mito se apoya en el plano material en los ritos, estos son las acciones donde a través de gestos plenos de simbolismo se actualizan y cobran nuevo sentido los mitos. La presencia del mito y del rito en las diferentes culturas a lo largo del tiempo obedece a necesidades de consolidación, de establecimiento y de protección de la transmisión de los conocimientos y de las prácticas que dan sentido y valor a dichas culturas (Eliade, 1992).

Estos mitos y rituales tienen en su mayoría un carácter funcional y otro disfuncional. Es decir, tienen elementos que promueven y favorecen la actuación y crecimiento de cada sujeto y la comunidad como elementos que frenan, al menos a determinados sujetos, o en determinadas áreas, o a la comunidad en aspectos específicos. Analizar las áreas de sentido y de funcionalidad a fondo es tan necesario como las de disfuncionalidad y limitación. Solo comprendiendo su funcionalidad y su sentido comprendemos su perduración, su actuali-

dad. Y en muchos casos las disfuncionalidades tienen muchas redes entrelazadas con las funcionalidades, es decir, las disfuncionalidades dependen en buena medida de funcionalidades. Esto clarifica la resistencia al cambio incluso en las disfuncionalidades. Pongamos un ejemplo que pueda ayudarnos en la comprensión. Ciertas narraciones míticas que cronifican miedos a afrontar la superación de determinados obstáculos o límites consiguen a su vez mantener una cohesión social que favorece la mutua ayuda y solidaridad. Los que traspasan esos límites en muchas ocasiones se olvidan de sus orígenes o de necesidades previas y violan el elemento aglutinador de mutua ayuda.

Por lo tanto, para transformar un centro educativo hay que ingresar en el espacio mitopoyético con reverencia, como el que entra a un espacio sagrado: el espacio de configuración de la identidad, la pertenencia, el sentido y la cohesión social.

Solo desde ahí, haciéndose plenamente partícipe, puede uno mirar más allá, pero, solo desde ahí, puede renovar el mito permitiendo que permanezca su carácter sagrado y renovando los ritos sin perder su carácter simbólico y su unión intrínseca con los mitos.

En definitiva, “si el mito viene a ser el registro narrativo de aquellas actividades grupales que cobran especial significación para la comunidad y de las cuales depende su normal desarrollo y el rito es el elemento axial de dicha praxis humana, ¿por qué no se le confiere una mayor importancia a la hora de buscar salidas a múltiples problemas que se plantean en el núcleo de lo social, específicamente en el terreno de la pedagogía y de las prácticas educativas?” (Otárola, 2011, p. 257).

No se puede tener una comprensión de lo político y de lo social, y una conciencia del papel de una persona y una comunidad en ellos si se exonera al sujeto en referencia a lo social de la necesidad de entender la relación de sí mismo con su propio cuerpo social, de la manera de relacionarse con él, de vincularse con un hábitat, en nuestro caso con su centro escolar y su mitología de una manera consciente (Otárola, 2011 p. 262).

6. La andadura de la transformación mítica de un centro educativo

Después de esta reflexión teórica tendremos que ir adentrándonos en la práctica, urgencia de lo social. La pregunta principal es cómo lograr esa transformación social cultural del centro educativo desde el plano mítico y ritual. Para ello intentaremos ser lo más concretos que podamos dentro de la complejidad del tema. Veremos primero los pasos generales que podemos prever y posteriormente procuraremos “ensayarlos” en un centro concreto. La intervención social no se puede desde luego quedar en el aire. Expondremos unos pasos claros en un intento de favorecer la visión de proceso del cambio y sin querer por ello relativizar la complejidad de cada uno de ellos.

7. Proceso de transformación mítica y ritual de un centro educativo

- Observar, reconocer (hacerlo explícito en el caso de que sea implícito) y venerar el mito, viendo su carácter explicativo e interpretativo, y su modo material en los rituales. A la vez valorar si se entrelaza con otros mitos sociales, aunque sea en otros ámbitos, y si, de alguna manera, los refuerzan.
- Ver su funcionalidad o disfuncionalidad. Las raíces profundas que lo mantienen tanto en el plano ideacional como en el material. Lo que significa para los sujetos intervinientes.

- Una vez analizado en su poder, tengo que valorar si su fuerza se encuentra en el mismo poder explicativo e interpretativo de la realidad actual o más bien está muy arraigado ya en el plano material y no tanto en el ideacional.
- Ver la posibilidad de un mito alternativo que tenga más carga explicativa y mayor funcionalidad y sea más acorde con la realidad y sus requerimientos, y atienda mejor a los miembros de la comunidad y la transformación social necesaria.
- Advertir si es más conveniente favorecer la transformación desde el plano ideacional (con todas sus conexiones) o desde el material (teniendo en cuenta la gran carga simbólica que suele acompañar a los ritos) con un ritual lleno de sentido que se haga una sola vez (de transformación fundamental) o con rituales de cambio más suaves repetidas veces.

Para ello hay que tener en cuenta principalmente:

- Si se encuentra el mito muy arraigado en el plano ideacional, no se podrá más que ir transformando cuidadosamente en el plano material (a través de pequeños cambios en los ritos asociados) que puedan ir haciendo mella en el plano ideacional.
- Si reconocemos más flexibilidad, presentaremos el mito alternativo o renombraremos o recuadraremos el mito antiguo.
- Por otro lado es necesario que la transformación del mito se haga en el nivel de la comunidad pero también en el nivel personal, ya que puede generar resistencias al cambio. Muchos problemas de transformación de mitos educativos tienen su resistencia en que no se ha hecho partícipes de la transformación a los agentes principales que mantienen ese mito.
- Esbozar cómo haríamos esa transformación en cada rito sin olvidar su carga simbólica y la conexión o referencia de lo particular a la totalidad y del relato interno y externo. Para ello conviene tener en cuenta que:
 - Los símbolos, los mitos y los ritos no son privados o personales. “Los símbolos de la mitología no son fabricados, no pueden encargarse, inventarse o suprimirse permanentemente. Son productos espontáneos de la psique y cada uno lleva dentro de sí mismo, intacta, la fuerza general de su fuente” (Campbell, 1975, p. 12).
 - A través de los rituales se repite un gesto arquetípico que tiene lugar en el origen de la historia. El rito es un retorno al mito, un regreso al origen e implica una transformación como en el caso de los ritos de paso, en los que la conducta cambia y se aceptan nuevas normas de vida. El rito organiza la vida en común, tiene elementos constantes como un espacio escénico (bosque, teatro, iglesia, escuela), donde cada cosa posee un significado simbólico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización simbólica que todos los actores comparten y una eficacia simbólica que tiene un efecto catártico o purificador. Aunque en la posmodernidad se ha debilitado esta eficacia simbólica (Vera, 2010).

Ahora la referencia ritual no solo se da hacia el origen, sino también hacia momentos decisivos de transformación, por ello es especialmente necesario que el cambio institucio-

nal, administrativo, funcional, confluya con un cambio mítico y su correlato ritual, si no la transformación del centro no calará en el sentido identitario del centro.

8. Un caso concreto: Liceo Secundario (zona centro de Santiago)

Con esta idea de aterrizar lo expuesto en una realidad concreta pasamos a exponer el caso concreto de un Liceo de la zona central de Santiago de Chile.

Este Liceo es de dependencia Municipal (público) está ubicado en el sector poniente de la ciudad de Santiago en una comuna eminentemente urbana con una población de estrato socioeconómico medio-bajo. Esta zona de Santiago es de las más antiguas donde se constituye un micro centro con un dinámico comercio, servicios de todo tipo y además donde se enclava la Universidad de Santiago de Chile desde la que realizamos esta investigación.

Durante los meses de mayo y septiembre de 2013, el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago realizó un trabajo de diagnóstico de la situación institucional del centro educativo mencionado, con el objeto de delimitar las áreas de mayor dificultad en su desarrollo y en la consecución de logros de aprendizajes de los estudiantes.

Las áreas indagadas estuvieron vinculadas con la Gestión Directiva, la Gestión Pedagógica y la Gestión de Convivencia, entendiendo que en ellas se dan las principales articulaciones que hacen posible el éxito institucional en un centro educativo.

El trabajo de diagnóstico se desarrolló utilizando las formas clásicas de investigación cualitativa combinando técnicas de entrevista en profundidad, grupos focales y análisis documental. Junto con lo anterior se sumó una encuesta aplicada a estudiantes de primero a cuarto año de enseñanza media. Las preguntas básicas que guiaron cada una de las actividades estuvieron centradas en la percepción de los actores respecto de su institución, los procedimientos utilizados en los ámbitos de gestión directiva, pedagógica y la convivencia interna y un análisis de las relaciones internas y la creación de comunidad escolar. En concreto se realizaron entrevistas en profundidad al Director del Liceo, a los Jefes Técnicos y a tres profesores, *focus group* con Profesores de Enseñanza Básica, Profesores de Enseñanza Media, Apoderados y Estudiantes, y una encuesta presencial a 90 estudiantes de enseñanza media. Con esta batería de instrumentos se elaboró un documento con la síntesis de los principales hallazgos y las respectivas sugerencias para enfrentar los nudos críticos detectados. Se presentó el diagnóstico, se analizó, se discutió y se reelaboró a partir de esta discusión y negociación. Cabe destacar que en la entrega de las conclusiones finales, los actores institucionales que la recibieron sintieron que los reflejaba y que correspondía a lo que ellos mismos perciben de su centro educativo, ya que nos hicimos cargo de un aspecto clave para la futura asesoría: que los profesores sintieran el diagnóstico como propio.

Análisis de la institución:

Para comenzar a aprehender las dinámicas institucionales del Liceo estudiado es útil distinguir las prácticas que se realizan rutinariamente, ya que muchas veces construyen y/o reflejan las percepciones de quienes forman parte de la organización misma.

- *Roles y funciones de los directivos*

En este sentido se pudo determinar que en el centro educativo los roles están correctamente asignados y definidos, es decir, se organiza adecuadamente y hay entre sus integrantes un reco-

nocimiento nítido de quienes cumplen estos roles: la figura del director, las jefaturas técnicas, las inspectoras generales y la orientadora. Estas últimas son reconocidas y validadas por todos los demás integrantes de la comunidad, en particular por profesores y profesoras. La potencia de estas figuras llega al punto de ser muchas veces controversiales y en no pocas ocasiones resistidas. En este sentido se pudo observar que entre algunos profesores el Director del establecimiento y su equipo directivo generan escepticismo y ciertos grados de desconfianza en las fórmulas que ellos utilizan para conducir el centro. Juicios tales como *“el director tiene un estilo personalista”*, *“el director no cumple con sus compromisos”*, *“los temas de las reuniones técnicas no son los apropiados”* son recurrentes entre un sector del profesorado del establecimiento. Por otra parte, los estudiantes también perciben con mucha nitidez la imagen y figura del director, asociándolo a la autoridad que ellos mismos evalúan de manera ambigua ya que por una parte la resisten y critican *“Es muy gritón, se enoja, siempre esta estresado”*, *“el director a mí me da miedo”*, *“siento que en cualquier momento me va a retar”* y, por otro lado, la consideran necesaria *“Está bien que sea estricto, porque de no ser así sería el caos”*, *“si él no fuera así lo pasarían a llevar”*.

En otro ámbito los estudiantes muestran cierta distancia entre lo que son sus intereses y lo que les ofrece el centro educativo, personalizando esto en la figura de su director, ellos manifiestan que las actividades que se les proponen no los motivan y las que sí lo harían les son prohibidas: *“El director no deja hacer las actividades que nos interesan”*; *“Las cosas que se organizan en el Liceo son muy fomes”*.

En resumen, la forma en que la figura máxima del Liceo realiza su gestión es validada por los restantes integrantes, aunque en más de una ocasión es fuertemente resistida.

Las jefaturas técnicas, que deben velar por el correcto desarrollo técnico-pedagógico del centro educacional, también están nítidamente perfiladas según palabras de los propios jefes técnicos: *“La jefatura técnica pedagógica está bien marcada, o sea, nosotros tenemos ciertas directrices que nos exigen, ciertas exigencias en realidad más que directrices”*; hay un reconocimiento entre sus pares y de parte de la dirección del establecimiento. Son reconocidos y validados por sus competencias, aunque de parte de quienes ejercen estos cargos en más de una ocasión sienten que los profesores no responden de manera adecuada a las exigencias burocráticas, no siempre tienen un buen desempeño en el aula y son resistentes a los cambios. Respecto de su vinculación con la dirección del establecimiento, en más de una ocasión manifestaron la necesidad de una mejor cooperación en sus tareas y mayores apoyos explícitos a los requerimientos que realizan al profesorado.

Las Inspectoras Generales, que están a cargo del resguardo de la convivencia en el Liceo, son figuras muy potentes y presentes en la vida organizacional. Son reconocidas como autoridad por parte de profesores y estudiantes. Mantienen una vinculación permanente con padres y apoderados de tal manera que representan la segunda escala en la autoridad interna.

El conjunto del equipo directivo en los meses de diciembre y enero (2013, 2014) realizó un trabajo de determinación colectiva de las principales dificultades vinculadas a su ejercicio de conducción del establecimiento. En este trabajo ellos determinaron como principal obstáculo a su acción *“La falta de cumplimiento de roles colectivos institucionales”*, lo que ha derivado en: a) Déficit en la Gestión Directiva; b) Falta de visión colectiva; y c) Incumplimiento de las labores propias de los cargos. Para cada una de estas derivaciones el equipo docente definió áreas de acción que son las siguientes:

- Déficit en la Gestión Directiva:
 - Falta de definición de responsabilidades.
 - Falta de control y seguimiento de tareas.

- Falta de visión colectiva:
 - Falta de trabajo interdisciplinario.
 - Ausencia de trabajo por departamentos.
 - Falta de horario común de profesores.
 - Falta de coordinación del equipo directivo.
- Incumplimiento de las labores propias de los cargos:
 - Falta de manuales de procedimientos.
 - Falta de reconocimiento de la autoridad por parte de los trabajadores del establecimiento.
 - Percepción de impunidad ante la falta de trabajadores del establecimiento.

Todos estos ámbitos muestran que la percepción dominante entre quienes forman parte del equipo directivo es la de ausencia de articulación, coordinación, comunicación y cohesión entre los estamentos que conforma la organización.

Análisis de los Profesores

El profesorado del Liceo está compuesto por 40 docentes y paradocentes de diversas edades. Predominan los grupos etarios entre los 35 y 45 años, con una media de 5 años de trabajo en el centro educativo. Ellos son un grupo heterogéneo que en general cumplen con las labores fundamentales que se les asignan y se espera. La evidencia recogida muestra que la principal carencia de varios docentes se da en el nivel del clima de aula, específicamente en lo relacionado con el mantenimiento de un orden adecuado que facilite los aprendizajes de los estudiantes. Esta situación es evidenciada por los propios docentes, quienes lo explican en consideración de:

- La vulnerabilidad de los estudiantes, en especial el abandono de que son víctimas por parte de sus familias.
- Los déficits de las condiciones materiales con que enfrentan en el trabajo cotidiano.
- La falta de coherencia entre su acción de aula y los apoyos que reciben de parte de los directivos superiores.

En el plano general, los docentes reconocen la capacidad integradora del establecimiento, que la asimilan con el hecho de que no hay discriminación ni selección de los alumnos que ingresan dándose a todos y todas la oportunidad de mejorar. Valoran significativamente la integración de estudiantes extranjeros que constituyen aproximadamente el 20% de la matrícula total del Liceo, pero resienten lo que denominan la falta de identidad, asimilándola a la característica que diferencia a la institución de otras similares.

También los profesores asignan responsabilidades compartidas para los problemas de aprendizajes que los alumnos presentan, afirman que de parte de las autoridades directivas no existen los apoyos suficientes *“cuando a un alumno no le va bien es mi responsabilidad, pero cuando le va bien es responsabilidad de todos”*, en este sentido reclaman un sentido de trabajo en conjunto más solidario y sienten que los tiempos de reflexión conjunta no son productivos *“no hacemos reflexión pedagógica, los temas tratados en las reuniones no son los pertinentes”*.

Para ellos esto implica que hay diferentes niveles de éxito en sus labores al interior de la sala de clases, lo que ellos mismos reconocen como dificultosas pero que se deben enfrentar desde lo emocional, dado que *“la autoridad por sí misma no es suficiente, el respeto de parte del alumno no llega al profesor por el solo hecho de serlo”*. A su vez establecen que a los alumnos que les corresponde atender son deprivados socialmente y que muchos de ellos son *“producto de las drogas y el alcohol”*, además nosotros estamos *“muy atrasados con la tecnología, ellos (los alumnos) van mucho más rápidos que nosotros”*.

Otra situación que se evidenció fue el temor a la pérdida del empleo. Esto se debe entender desde la perspectiva de que en los establecimientos de dependencia Municipal, conviven dos estatus de contratación, los docentes de planta que gozan de estabilidad laboral y los a contrata a los que año a año se les renueva el contrato. La mayoría de los docentes está en esta última categoría y cada final de año están pendientes de si al año siguiente permanecerán en sus cargos; cabe destacar además que este tipo de régimen contractual, en caso de cesación por decisión del empleador (Municipio) no obliga a indemnización alguna hacia el trabajador, a diferencia de lo que ocurre en los establecimientos educacionales cuyos sostenedores son privados. Lo anterior implica un estrés permanente por la incertidumbre y una percepción de vulnerabilidad que muchas veces determina la forma en que se relacionan con su **autoridad inmediata** de la cual en gran medida depende su continuidad laboral.

Los Estudiantes

En general, los estudiantes entrevistados se muestran con mucho desplante, opiniones fuertes, críticos, con propuestas, con ganas de que las cosas sean mejores, y que, a pesar de sus críticas, valoran lo que tienen en el colegio.

Tienen una valoración positiva de:

- La calidad de los profesores, la calidad de las personas, “hay buen trato”.
- “Los profes son relajados y les importa que uno aprenda”.
- “No todos los profes son tan malos, hay algunos que motivan y sus clases son entretenidas”.
- “Me siento acogido en el colegio”.
- “Acá se acepta a todos y se le dan muchas oportunidades a la gente”.

Tienen una valoración negativa de:

- La infraestructura.
- Colegio conservador muy estricto, no se permite la expresión de las individualidades.
- Hay robos.
- Hay compañeros que no dejan hacer clases a los profesores, “de diez clases solo en siete el curso deja hacer buenas clases en un ambiente correcto”. Hay profesores que se hacen respetar y hay algunos que no paran el desorden a tiempo.
- Hay compañeros que se creen los *dueños del curso*.

Perciben nítidamente la autoridad del Director y la Inspectora general, aunque los juicios sobre ellos son ambiguos. Respecto al primero opinaron:

- “Es muy gritón, se enoja, siempre esta estresado”.
- “A mí me da miedo”.

- “Siento que en cualquier momento me va a retar”.
- “Está bien que sea estricto, porque de no ser así estaría la caga”.
- “Si él no fuera así (autoritario), lo pasarían a llevar”.

En el aula valoran la imposición de disciplina por parte de algunos profesores y son muy críticos con los profesores que no se hacen respetar dentro de la sala de clases.

- “Hay profesores a los que no les importa mucho lo que hagamos en la sala de clases”.
- “Algunos profesores llegan enojados a la sala, traen problemas de la casa y se desquitan con nosotros”. “Si un profesor tiene mala actitud, que no espere buena actitud de nosotros”.
- “Lo que pasa es que hay personas de mucha edad que solo quieren jubilar”.

Asumen que les gustaría que las cosas en el aula fueran diferentes, pero reconocen que no hacen mucho para que las cosas dentro de la sala de clases mejoren.

- “Cuando hablamos con la profe para mejorar resultó el compromiso de si Ud. nos trata bien nosotros no le hacemos *bulling*”.

En términos generales los estudiantes perciben que no son lo suficientemente considerados, aunque valoran el esfuerzo que se realiza por ellos: *“Nuestras quejas son cosas chicas que se podrían solucionar pero acá no se escucha a los alumnos, no les importa lo que queremos”*.

9. Los mitos institucionales

Con todo lo anterior se puede afirmar que en este Liceo conviven distintas visiones respecto de lo que sus integrantes perciben de él. La síntesis, con sus valoraciones positivas y negativas del centro, en lo que se refiere al mito sería la siguiente:

- Sentimiento de falta de identidad y lealtad entre sus integrantes.
- Falta de visión de futuro que conlleva a una conducción errática.
- Institución fuerte en la acogida y la no discriminación.
- Apoderados poco vinculados con la escuela. Poco implicados en la cotidianidad del centro.
- Institución que no apoya suficientemente las labores de aula de los docentes.
- Dirección percibida como rígida, pasiva e ineficaz, distanciada de los agentes educativos.
- Dirección comprometida con el cambio.
- Inspectoras fuertemente reconocidas por todos los intervinientes.
- Poco orden y baja autoridad reconocida.
- Trabajo individualista.
- Brecha generacional entre estudiantes nativos digitales y docentes no nativos.
- Ganas de mejora de los estudiantes.

Sobre esto se lleva interviniendo desde los cauces habituales de mejora institucional del centro y ha habido un cierto avance al reconocerse como elemento definitorio y valioso de su identidad la acogida y la no discriminación.

10. Trabajo desde la comprensión del mito

Aplicaremos entonces a este diagnóstico nuestra propuesta de transformación mítica, ya que nuestra apuesta es que los cambios en la gestión y funcionamiento de los centros educativos se hacen menos sostenibles en el tiempo si no van acompañados de cambios en el mito y en los rituales.

- Reconocer el mito: En este caso el mito es más implícito que explícito, ya que nadie llega a una formulación clara del mismo. Parece más bien que existe una idea de que es un centro que sirve para la acogida, pero que no es buen centro educativo académicamente hablando, ya que se permite aconsejar a los alumnos que destacan que se vayan a otros centros. Por otro lado, el director se muestra como pasivo e ineficaz y los profesores acceden a sus propuestas solo asintiendo con la palabra pero no se atienen en su actuar a las reglas o cambios propuestos por la dirección. Por lo que parece que existe una confirmación mutua de imposibilidad de cambio, es un centro vulnerable y el único reconocimiento que puede tener es el de la acogida.

Esta idea se entrelaza con otros mitos sociales que confirman a la intuición de que no existe movilidad social. El centro más bien confirma en la clase social, parece que no se puede esperar académicamente ni funcionalmente de un centro vulnerable un cambio socio cultural en sus estudiantes. El estado anímico de profesores y encargados es de cierta resignación: hacer lo que yo buenamente pueda sin esperar nada de los demás agentes, ni padres, ni otros agentes educativos.

- Ver su funcionalidad y disfuncionalidad: Por otro lado esta idea tiene el beneficio secundario de no esperar resultados positivos, lo que tranquiliza y favorece la relajación de los docentes: en el sentido negativo por las bajas expectativas y en el sentido positivo de estar “relajados” a la hora de impartir docencia y no pensar tanto en las pruebas de selección para la universidad. En este segundo sentido es funcional porque permite, en una sociedad altamente competitiva, vivir en el centro educativo con cierta calma ambiental. La disfunción clara es caer en el determinismo social.
- Base en la realidad actual: Está claramente arraigado en la realidad actual, incluso su presunta “falta de identidad” confirma la pertenencia a un estrato social sin expectativas, sin misión, sin atribución social más que la inclusión y la acogida, que a nuestro juicio, sin embargo, es de gran valor y no suficientemente destacada.
- Mito alternativo: Como posibilidad de mito alternativo sería cargar la fuerza en el hecho de la actual preocupación sociocultural en los cambios actualmente vividos en Chile, buscando un empoderamiento de las clases medias bajas como aquellas que pueden liderar la transformación sociocultural de Chile, junto a la Universidad de Santiago que tiene precedentes de reconocimiento en su búsqueda de la inclusión social. Por lo cual podríamos buscar la posibilidad de ver esta asesoría como modo de recuperar este Liceo como buque insignia de este cambio sociocultural.
- Elección de la transformación desde el plano ideacional o material: Creemos que es conveniente realizar la transformación desde ambos planos, de tal manera que surgiera la identidad que se encuentra diluida y cobrara fuerza desde la acogida. Para que surja identidad hay que hacerlo tanto en el plano narrativo como en el ritual. Aun así el mito de la falta de identidad y de conformismo y pasividad social se encuentra bastante arraigado, por lo que habrá que hacerlo explícito y tomarlo como

punto de partida para afianzar con rituales muy pensados la narración de la toma de conciencia y florecimiento de la identidad mítica. Para ello será necesario aglutinar a los diferentes agentes y hacer partícipes, simbólicamente, a los apoderados de este cambio. No podemos contar con ellos mucho, pero sí podemos simbólicamente incluirlos en la transformación de tal manera que, aunque algo pasivamente, se sientan incorporados. El cambio también habría que hacerlo claramente en la dirección y en la relación entre los agentes educativos, creemos que una dirección pasiva puede verse seducida por una idea de liderazgo del centro en la transformación sociocultural de Chile. Del mismo modo la implicación de los docentes en ese cambio y la apertura hacia una dirección más democrática y participativa que en el fondo libere de esa carga negativa a la dirección del centro.

- Se constata la existencia de los siguientes rituales:
 - Día de la Raza, 12 de Octubre de cada año en que se celebra la llegada de Cristóbal Colón a América, el colegio realiza una actividad que incluye a los estudiantes de diversas nacionalidades, en palabras del director ***“Hacemos algo representativo con la bandera de los países de los jóvenes y que hagan bailes y resultó algo extraordinario”***.
 - Concurso de historia: Se promueve un concurso de conocimientos históricos entre los estudiantes que según palabras del director: ***“lo llevamos haciendo tres o cuatro años, y hacemos una etapa interna y después una etapa comunal, nos ha ido bien, nosotros hemos ganado las etapas comunales con nuestros cabros; esas cosas nos han dado buenos resultados, con ese concurso de historia subimos, llegamos casi a los doscientos cincuenta puntos en el Simce”***.
 - Bingo anual que convoca a toda la comunidad. Es una actividad que sirve para recaudar fondos y que se define como parte de las rutinas institucionales.
 - Café diario entre el director y las inspectoras generales. Instancia rutinaria donde se intercambian tareas, opiniones y percepciones.
 - Reuniones semanales de profesores: Instancia rutinaria de coordinación entre el equipo directivo y el cuerpo docente. La percepción del director de esta instancia es: ***“Lugar donde se toman decisiones que según el equipo directivo luego no se respetan” cuando hay una reunión la gente no habla en la reunión y termina la reunión, se sale reclamando, cuestionando, no se cuestiona ahí y lamentablemente aquí hay un porcentaje de profesores que no cumplen, o sea, lo que uno pida, no cumplen, no se cumple en el tiempo, ni en los plazos”***.

Ritos ausentes en esta escuela de uso normal en los centros educativos en Chile:

- Aniversario del Colegio: Uno de los ritos más recurrentes de las instituciones educativas es la celebración del aniversario, que en el caso de la institución no se celebra y las razones en palabras del director son las siguientes: ***“yo les decía hoy día que un establecimiento no tenga un aniversario y se nos pasó a todos, a todos nosotros; no puedo decir que estaba esperando que los profes se acordaran, no si yo tampoco me había acordado y lo más dramático de todo es que esta no es la primera vez, este es el segundo año consecutivo que nos pasa lo mismo, porque el año pasado***

dijimos ahora no se nos va a olvidar, y se nos olvidó a todos, y todos tenemos esto, lo tengo yo, lo tienen las inspectoras, la utp, los profesores, todos, el centro de alumnos, el centro de padres, todos lo tienen”.

- Trabajos en los que se involucran los apoderados: Es común en los colegios de Chile que padres y madres acudan a ayudar en el hermoseamiento de salas, patios y dependencias en general. En palabras del Director en el Liceo ocurre que:

A ver, yo llevo diez años aquí y si habré visto que ocho cursos hayan pintado sus salas con los apoderados, le diría que es mucho. El nivel de compromiso de los apoderados es nulo, pero también es una cosa nuestra que nos pasa aquí en este colegio, está la cultura de que si viene alguien surge la pregunta: ¿Y por qué vino el apoderado? Nosotros mismos le hemos cerrado las puertas al apoderado, entonces difícilmente el apoderado quiere participar y el apoderado que viene, el apoderado que participa, es el apoderado que reclama, el que viene a cuestionar.

11. Características identitarias del centro y transformación de rituales para la construcción de una identidad mítica y ritual que favorezca la transformación sociocultural del centro

En lo que se refiere al primer y segundo punto de las características del centro, sentimiento de falta de identidad y lealtad entre sus integrantes y falta de visión de futuro que conlleva a una conducción errática, creemos adecuado **celebrar el día del aniversario del centro** ya que se reconoce como un rito común en la cultura chilena que puede reforzar el sentido de identidad y de celebración por la propia existencia del colegio, procurando implicar a los apoderados y señalar especialmente la importancia de este centro cuya característica es la acogida y la integración. Esto potenciará el punto tres que reconoce la no discriminación que existe en el centro.

En lo que se refiere al punto cuatro creemos que favorecería la implicación de los apoderados si se celebra una **fiesta de recepción a las familias nuevas** y se les favorece el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Posiblemente sea difícil cambiar la dinámica de las familias que ya llevan años en el centro pero será más fácil instaurar una nueva dinámica entre las nuevas familias acogiendo desde las pocas que ya están implicadas. Ayudará a cohesionar a las pocas familias ya comprometidas con las nuevas de manera que ambas se sientan más implicadas y acompañadas. En esta fiesta se puede hacer hincapié en las diferencias de nacionalidad como una verdadera riqueza del centro (por ejemplo, aportando comida internacional y banderitas hermanadas en las mesas). Las concreciones de los ritos con su simbología se tienen que ir construyendo con la misma comunidad educativa de tal manera que no sea nunca una imposición sino una posibilidad creadora.

Para atender los puntos del cinco al diez serían convenientes las siguientes acciones:

- Tener unos rituales dirigidos a los agentes educativos del centro de comienzo y final de curso, de tal manera que se favoreciera la conexión como equipo y la relación con la dirección del centro. Como la relación está ya enturbiada habría que hacer un ritual de transformación, quizás con un curso de comunicación en equipos de

trabajo que termine con un rito de cambio y con una perspectiva de juego simbólico y con hitos en distintos momentos que supongan pasos hacia una nueva dinámica relacional.

- Podría finalizar el rito de transformación con unas entrevistas de alianza entre la dirección y el profesorado, donde cada profesor pueda mostrar alguna dificultad concreta en la que le gustaría ser apoyado por la dirección y la dirección le pudiera pedir también algo concreto en lo que le gustaría.

Atendiendo a estos mismos puntos sería aconsejable la renovación de algunos rituales ya consolidados:

- En lo que se refiere al café diario entre el director y las inspectoras generales se podría ir abriendo la conversación a que fuera más colaborativa y estas ayuden a mejorar la percepción de la tarea directiva a la vez que confirmen su autoridad.
- En cuanto a las reuniones semanales de profesores se podrían revisar los objetivos de las alianzas realizadas en las entrevistas con el director a principio de curso, de tal manera que tanto dirección como profesorado puedan revisar y renovar los propósitos en ambos sentido y la relación sea más recíproca.

Finalmente en lo que se refiere a los puntos once y doce, sobre la brecha generacional entre estudiantes nativos digitales y docentes no nativos y las ganas de mejora de los estudiantes, se podría realizar la semana del aprendizaje servicio en la cual los alumnos por grupos pudieran prestar servicios a la comunidad educativa, primero podrían presentar un proyecto por grupos, de tal manera que favorecieran el emprendimiento, estos proyectos deberían ser previamente aprobados. Entre ellos sería conveniente que hubiera distintas modalidades de proyectos de apoyo a los docentes por ejemplo donde los alumnos les enseñaran nuevas tecnologías a los docentes o a grupos de alumnos menos avanzados en ello. Estos proyectos mejorarían el clima social, se acercarían los diferentes colectivos y con ello se establecerían nuevas redes de relación.

Evidentemente estas son sugerencias, podría haber más pero sobre todo lo que es necesario es que vayan siendo construidas por toda la comunidad escolar. Pensamos que de este modo la asesoría de calidad del centro apoyada por la transformación mítica y ritual logrará una sostenibilidad de los cambios propuestos.

12. Conclusión

Con esta aportación creemos haber justificado la necesidad de la intervención social sobre unos de los agentes socializadores más importantes: los centros educativos. Y por otro lado haber mostrado cómo es necesario que esa transformación no solo se haga en el campo de la racionalidad operativa, la funcionalidad gestora..., sino que, si no se hace el en plano mítico y ritual de configuración de la identidad sociocultural, no alcanzará la sostenibilidad, ni la pretensión de verdadero agente de cambio sociocultural.

La identidad de los centros educativos y su fuerza sociocultural no se gesta solo en la buena administración, gestión, didáctica que se dé en los centros. Como toda identidad sociocultural tiene un carácter mítico y una expresión ritual. Sin atender ese carácter nuestras intervenciones no alcanzarán el calado necesario para la pretendida transformación sociocultural.

13. Bibliografía

- Dahrendorf, R. (1969). *On the Origin of Inequality among Men. Readings in Social Inequality*. Ed. Andre Beteille. Baltimore: Penguin Books.
- Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades, ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito. Fondo de Cultura económica, México*.
- Cohen, P. S. (1969). *Theories of myth*, Man, N. S. IV, 337-353.
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Otárola, L. *El mito, el rito y la educación: puntos de encuentro, riesgos y esperanzas. Revista Complutense de Educación* 249 ISSN: 1130-2496. Vol. 22 Núm. 2 (2011) 249-268.
- Eliade, M. (1992). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris: Éditions Gallimard.
- Ríos, D. Maturana, D. Almonacid, C. Shink, H. Jaramillo, I. (2010) *Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes*. Revista Iberoamericana de educación. N° 53-6
- Vera. (2010). <http://www.educa.upn.mx/hemeroteca/vida-universitaria/93-num-05/311-mito-pedagogia-y-literatura>.
- Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books.

El análisis del contenido del cine de ficción como herramienta metodológica para comprender el conflicto de la pobreza infantil

Carmen Jaulín Plana

Universidad Complutense de Madrid

c.jaulin@ucm.es

1. Introducción

En las fechas que Weber escribía *Ética protestante y espíritu del capitalismo*, Méliès con *Viaje a la luna* (1902)¹ visibilizaba las oportunidades del lenguaje cinematográfico para comprender las limitaciones de la modernidad atrapada en los avances científicos de un convulso siglo XX. Weber no previó el caudal del cine de ficción como yacimiento de conocimiento, propio de un espacio y época esencialmente convulsos: “Casi todas las ciencias deben algo a los diletantes, muchas veces valiosos puntos de vista. Pero el diletantismo como principio de la ciencia sería su fin. Quien quiera ver panoramas que vaya al cine” (Weber, 1983: 21). Así los comienzos del cine como cultura, y por tanto conocimiento, fueron de incertidumbre para una sociedad que saltaba despavorida del asiento cuando veía aproximarse un tren cruzando la pantalla. En un principio, el poder ilustrativo de la imagen fue tan poderoso e hipnótico que no dejó paso a la experiencia lingüística.

Un siglo después la realidad social es muy diferente y las oportunidades del análisis de la ficción se tornan infinitas, el problema está en la metodología a aplicar para que el conocimiento ficcional ofrezca recursos de gestión social. Este trabajo de análisis de contenido del cine de ficción desde el posicionamiento de diégesis y mimesis tiene como primer antecedente la “experiencia lingüística de historicidad objetiva” de Gadamer (2005, 2006) para comprender el potencial dialógico del cine de ficción por su valor intertextual. Para Gadamer en “El lenguaje como experiencia en el mundo”, el lenguaje es la represen-

¹ A través del cinematógrafo, Méliès con *Viaje a la luna* (1902) evocaba la hazaña en *De la tierra a la luna* (1865) de Julio Verne en la literatura.

tación de un viaje a espacios permeables de comprensión de otras lenguas (experiencia cultural); hacia espacios temporales de aprehensión de otras épocas (experiencia historicista); pero especialmente, el viaje es un proceso ontológico que permite descubrir el papel que ocupan las ciencias sociales y del espíritu en la comprensión de la humanidad y del mundo (experiencia crítica de objetividad) (Gadamer, 2005: 526-547). Esa triple experiencia lingüística (cultural, historicista y de crisis de objetividad) conforma un corpus sólido de oportunidades para trabajar el cine de ficción como saber potencial².

La propuesta de este trabajo es profundizar en el caudal dialógico de la estructura del texto fílmico (planteamiento, nudo y desenlace)³ para analizar la complejidad de la pobreza infantil como hecho social (valor dialógico o de intertextualidad)⁴. La herramienta de diálogo entre diégesis y mimesis proporciona base de reflexión, análisis (teoría) y de aplicación (metodología) a través de la construcción de arquetipos fílmicos con los que visibilizar el valor de representación del conflicto social en la sociedad y sistema de organizaciones (Pitkin, 1985); y a la vez triangular los datos cuantitativos e informes cualitativos que la pobreza como hecho social ofrezca. La propuesta no está exenta de paradojas⁵, en la diferencia de los términos diégesis y mimesis está el campo de significación y el valor intertextual del conflicto social. El término de diégesis tiene un recorrido lineal y responde a la narración de un relato; mientras que la mimesis tiene proyección piramidal, requiere representación de los hechos, e interpretación de códigos. Cruzar diégesis con mimesis, hacerlas dialogar, supone diluir el antagonismo del conflicto y hacerlo eficiente para la resolución de problemas de gestión social.

Los objetivos que desarrollan el presente trabajo son tres: primero, explicar las líneas que estructuran el análisis de contenido; segundo, construir la matriz de análisis; y tercero, aplicar la matriz, al arquetipo de Pedro, afectado por el Virus de Inmunodeficiencia de la Pobreza social adquirida (VIPS).

2. Estructura metodológica del análisis de contenido del cine de ficción

El objetivo básico del relato fílmico es construir una narración sobre los cimientos de guion, escenas, acciones, diálogos, relación de planos, etc. (diagénesis). Sin embargo, cuando la expectativa es profundizar en la arquitectura del relato fílmico, surge la espectralidad como recurso emergente de conciencia fílmica, de ahí que la propuesta de este trabajo sea objetivar esa experiencia de percepción fílmica a través del valor

2 El viaje sociolingüístico de análisis de contenido que presenta este artículo es esencialmente pragmático estimando las influencias fenomenológicas y hermenéuticas del estructuralismo (Metz, Barthes, Greimas, Genette, etc.) y post estructuralismo (Derrida, Foucault, Deleuze, Lyotard, etc.) que por razón de espacio no se recogen de manera expresa, pero que han creado la atmósfera necesaria para gestionar los arquetipos del texto fílmico ficcional (Stam 2001: 211-224).

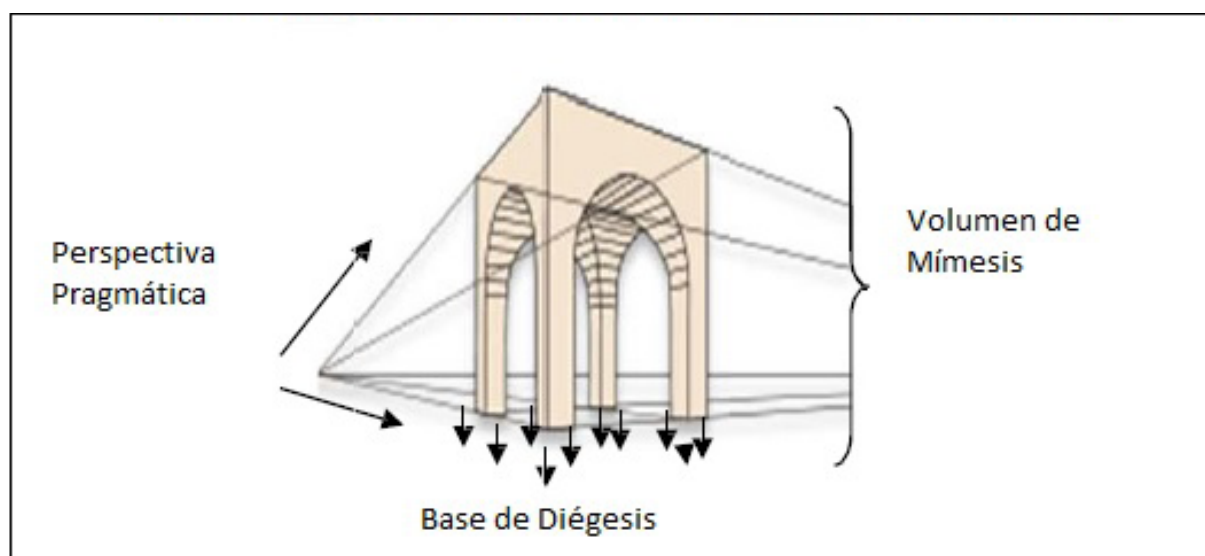
3 Tiene su origen en una investigación de carácter personal y longitudinal, iniciada en 1981 desde la didáctica audiovisual en el aula; y desde 2006 con la aplicación del cine hacia la gestión de los recursos humanos en las empresas desde el análisis de las variables Diégesis y Mimesis.

4 La intertextualidad como diálogo de textos generalmente para provocar reflexión, acción, o reacción (Jaulín, 2008) tiene su antecedente en la semiótica de Bajtin y Kristeva tomando cuerpo de análisis en el cine con los estructuralistas (Stam, 2001: 235-246).

5 Curiosamente, los términos diégesis y mimesis son aceptados lexicográficamente por su contravalor significativo en el otro. Diégesis, del vocablo griego διήγησις ('relato, exposición, explicación') refiere tanto el mundo ficcional en que las situaciones y eventos narrados ocurren; como contar, recordar, en oposición a demostrar. Mimesis (con o sin tilde) es un vocablo latino que deriva del griego μίμησις ('imitación') y significa emulación con el objetivo de demostrar en oposición a contar (Prince, 2003:52).

intertextual que ofrece el diálogo de los dispositivos sociológicos⁶ con los elementos morfo-fílmicos⁷. Analizar cómo el proceso de diégesis (narración de hechos) supone que la experiencia del lenguaje ficcional resulte tridimensional (narración, interpretación y experiencia audiovisual) configurando la perspectiva pragmática al análisis de contenido (Gráfico I).

Gráfico 1. Perspectiva Pragmática Tridimensional del análisis fílmico



Fuente: Elaboración propia.

Desde la pragmática del lenguaje fílmico, la hipótesis que estructura el trabajo considera que el diálogo de diégesis y mímesis en el texto fílmico ficcional proporciona arquetipos de representación del conflicto social con los que visibilizar la resolución de problemas en la sociedad, con aplicación en la gestión clínica de la pobreza.

¿Y por qué es preciso beber en las aguas del pensamiento griego? Las raíces del diálogo de textos entre Platón y Aristóteles no solo sirven para profundizar en la compleja democracia occidental, sino también forjan la perspectiva del relato ficcional como experiencia lingüística. Desde el pensamiento clásico el valor de la diégesis fílmica está asociado a la narración lineal de los hechos; mientras el valor de la mímesis está representado por una arquitectura de interpretación tridimensional: el hecho, quién lo narra y quién lo escucha.

Hay que considerar que diégesis y mímesis son conceptos sofistas y presocráticos cargados de ambivalencias para la Grecia clásica de los siglos IV y III a C. Platón buscaba la verdad (*alétheia*) en un entorno de guerra permanente, la *lexis* debía imprimir virtud (*areté*) al auditorio: la diégesis era necesaria, pero la mímesis no tenía nada que hacer. Esto hay que contextualizarlo en el esfuerzo dialógico porque la república racionalizara las contra-

6 Los dispositivos sociológicos, según el significado que otorga Foucault son un “conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas... El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos” y que resume en el concepto de “institución” que controla –panóptico–, o no, al individuo en un entorno determinado (Agamben, 2011: 250).

7 Los elementos morfo-fílmicos son recursos cinematográficos necesarios para crear ficción.

dicciones de una democracia que exigía sacrificios continuos al desarrollo de las libertades en la polis. El libro X y último de *La República* recoge toda la incertidumbre que le produce la mimesis:

Para hablar ante vosotros –porque no creo que vayáis a delatarme a los poetas imitativos–, todas esas obras parecen causar estragos en la mente de cuantos las oyen, si no tienen como contraveneno el conocimiento de su verdadera índole (Platón 2006: 595 b).

Aristóteles, aunque alumno de Platón, respeto que tiene siempre presente, da un giro vertiginoso a la visibilidad y metodología empírica de los dos conceptos, sacándolos de la sombra para convertirlos en estructura del relato. El contexto de Aristóteles fue peor que el del maestro por la situación de macedónico en una Atenas acechada por el enemigo otomano, sin embargo logra sustraerse al espacio y tiempo que le toca vivir con talante (*pathos*), carácter (*ethos*), arte y técnica aplicable (*tékhnē, tékhnai*) y eficiencia a la hora de diferenciar de manera metodológica engaño (*apáte*) de conocimiento científico (*alethēs lógos*). *Pathos, ethos, tékhnai* y *logos* van a ser claves para posicionar diégesis y mimesis, o puntos cardinales para este trabajo, en obras esenciales como *Retórica* o *Poética*. Al final de *Poética*, integra la diégesis en la mimesis, destacando la proyección cualitativa de la tragedia, la eficacia cuantitativa del metro y el buen oficio de poeta (praxis política) como instrumentos de análisis del relato para diluir las paradojas de la transmisión de la *paideía* y del *areté* en la polis.

Es importante hacer uso adecuado de cada uno de los tipos de las palabras susodichos, vocablos compuestos y glosas. Pero lo más importante es ser apto para la metáfora, ya que esto es lo único que no puede tomarse de otro y es señal de talento. Pues metaforizar bien es intuir las diferencias (Aristóteles, 2002: 1459a).

Un punto de partida esencial del viaje por el lenguaje ficcional es “Fronteras del relato” de Gerard Genette diferenciando el valor de diégesis de mimesis en Platón y Aristóteles de manera contundente (Genette, 1981:196-210): A Platón le preocupaba más lo que se decía (*logos*) que la forma de decir (*lexis*). La diégesis construía el relato, mientras que la mimesis le creaba disfunción. Sin embargo Aristóteles, fundamentando la pragmática del lenguaje, logra sintetizar las dos corrientes de pensamiento antagónico (la sofística y el platonismo), la diégesis la considera básica porque construye la estructura del relato, mientras centra el esfuerzo en profundizar sobre el valor de la mimesis, porque las distintas maneras de interpretar al mundo son los modos de comprenderlo.

Recogiendo las lecciones magistrales del pensamiento clásico griego, la novedad de este trabajo está en considerar que diégesis y mimesis pueden dialogar ofreciendo eficiencia al análisis de contenido del relato ficcional. El hecho de que hayan sido considerados términos enfrentados por su significado contrario para esta investigación no es un inconveniente sino una oportunidad, porque en la perspectiva de paralaje (Žižek, 2006) de diégesis y mimesis está el potencial de representación de la realidad social (valor de intertextualidad), cauce semiótico clave para visibilizar las oportunidades del conflicto social. Y la metodología del análisis de contenido dialógico del cine de ficción que propone es cruzar la diégesis narrativa (flujos de los Indicios a las Ideas que construyen el relato) con la mimesis (flujos de los Juicios a los Símbolos que proyecta la interpretación) formando el análisis de contenido ISJI, acrónimo de Indicios, Símbolos, Juicios e Idea.)

3. Matriz de análisis de diégesis y mimesis

La metodología ISJI reconoce como antecedente inmediato a Mouffe (2000) en *La paradoja democrática* sacando a luz la importancia del valor del conflicto para consolidar las democracias, penetrando en la oscuridad del antagonismo entre “nosotros y ellos en la constitución de las identidades colectivas”, pero no desde fuera como opuesto dialéctico, sino desde dentro cuestionando la esencia del vínculo social (Mouffe, 2000: 29). Con la propuesta de “agonismo” y “pluralismo agonista” Mouffe destaca la capacidad del conflicto para visibilizar soluciones y fortalecer la comunidad, frente al término antagonismo como relación de adversarios de la modernidad baldía (Mouffe, 2000: 118). ¿Qué papel juega el conflicto social en la evolución del hombre feliz (S. XIX) al hombre responsable (S. XXI)? ¿Puede el cine de ficción visibilizar esa transformación? ¿El análisis de contenido dialógico del cine de ficción es una herramienta eficiente de sensibilización social para gestionar la pobreza? Estas preguntas encuentran desarrollo desde la perspectiva dialógica ISJI: hay que gestionar los flujos hacia preguntas claras y pertinentes y respuestas sencillas y convincentes a un arquetipo fílmico creado con criterios de intertextualidad.

La técnica metodológica conlleva un proceso de tres fases. La primera fase posiciona al arquetipo en cuatro tipos de cultura de la pobreza (incapacidad, privación, desigualdad y exclusión social). La segunda fase relaciona los dispositivos sociológicos con los elementos morfo-fílmicos, en la secuencia como unidad de análisis. Y la tercera fase gradúa el nivel de inferencia del arquetipo (vulnerabilidad, marginación, desviación social).

Primera fase: para provocar la base del diálogo de la diégesis con la mimesis en la matriz de análisis ISJI es preciso desarrollar la espectadoriedad posicionando al arquetipo en una cultura de pobreza determinada (Tabla 1). El resultado son cuatro culturas de diálogo de la pobreza que responden a maneras de gestionar la subjetividad y objetividad de esta situación social universal:

- A. La cultura de la Incapacidad (cruce de indicios y símbolos) representa situaciones de individuos y sociedades con limitaciones para desarrollar sus derechos, sean naturales, humanos, fundamentales, políticos, sociales, etc.
- B. La cultura de la Privación (cruce de juicios e ideas) representa situaciones de individuos y sociedades con carencias básicas que en otros contextos, o con otras fuerzas políticas, sociales, éticas y económicas, serían bienes de necesidades primarias (alimentación, salud, educación y vivienda).
- C. La cultura de la Desigualdad social (cruce de juicios e indicios) representa situaciones de individuos y sociedades amenazados por falta de desarrollo de la justicia social.
- D. Y la cultura de la Exclusión social (cruce de ideas y símbolos) representa situaciones de individuos y sociedades afectados por el virus universal de la pobreza estructural y crónica.

Tabla 1. Matriz de análisis dialógico de Diégesis y Mímesis

PREDICADO			DIÉGESIS		VERDADERO		
			Conocimiento ANALÓGICO				
			Calidad	Relación			
MÍMESIS	Conocimiento REFERENCIAL	Cantidad	INCAPACIDAD SÍMBOLOS (Ethos) EXCLUSIÓN INDICIOS (Pathos) IDEAS (Logos) DESIGUALDAD JUICIOS (Tekhnai) PRIVACIÓN Eje de Mimesis Eje de Diégesis		Sustancia	Conocimiento POLÍTICO	MÍMESIS
		Tiempo	Acción				
ACCIDENTAL			Espacio	Pasividad	POTENCIA Y ACTO		
			Conocimiento EXPERIENCIAL				
			DIÉGESIS				

Segunda fase: traslación de elementos morfo-fílmicos en dispositivos sociológicos. La lección magistral del pensamiento clásico griego construye la diégesis sobre los cimientos del relato desde la horizontalidad del flujo de indicios (inspiración) e ideas (acto de entendimiento); y la mimesis levanta la edificación narrativa sobre la verticalidad del flujo de juicios (denotar causas) y develamiento de los símbolos (connotar consecuencias). El cruce de las variables diégesis y mimesis permite configurar el primer nivel de análisis del texto fílmico a modo de viaje con el que visibilizar el potencial del conflicto social, desde las ocho categorías del saber aristotélico y los cuatro cuadrantes resultantes del discurso narrativo. Pero no es lo mismo que el arquetipo llegue maltrecho al desenlace, a que llegue cargado de oportunidades. Las capacidades de resolución del personaje para gestionar el conflicto social van a depender del segundo nivel de intertextualidad que haga eficiente el análisis: el diálogo de los dispositivos sociológicos con los elementos morfo-fílmicos (Tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de intertextualidad de arquetipo fílmico

VARIABLES DIALÓGICAS DEL PERSONAJE		DISPOSITIVOS SOCIOLÓGICOS	ELEMENTOS MORFO-FÍLMICOS
RASGOS IDENTITARIOS DEL ARQUETIPO		Edad, Sexo, Clase social, Rol, Estatus, Educación, Profesión, Religión, Ideología, Nacionalismo, etc.	Guion (planos, escenas y secuencias). Montaje técnico. Sonido objetivo interno. Focalización.
PRIVACIÓN de recursos de ACCIÓN		Estrategias de acción. Falta de implicación, adaptación, intervención, mediación, participación.	Encuadre. Composición de cuadro. Posición de cámara. Acción paralela. Música, Color, Luz, Sonido para destacar acción.
INCAPACIDAD/REFLEXIÓN		Observación, Abstracción, Introversión, Medición, Interiorización, Introspección, etc.	Volumen de efectos especiales. Universo de ruidos.
DESIGUALDAD SOCIAL	ESPACIOS de afirmación y/o negación	Familia, escuela, comunidad, empresa, calle, sistema, país, latitud.	Escenificación, Racord, Continuidad.
	TIEMPOS de afirmación y/o negación	Presente, pasado, pasado histórico, futuro, futuro continuo.	Salto (<i>flash-back</i> , <i>flash-forward</i>), Condensación, Prolongación.
EXCLUSIÓN SOCIAL	Fortalezas para la RESILIENCIA	Relaciones familiares, entre iguales. Integración escolar. Relaciones laborales. Vínculos organizativos. Redes Sociales.	Realización. Movimiento de cámara. Caracterización de personajes. Montaje creativo.
	Debilidades para la RESILIENCIA	Silencios positivo y negativo.	Elipsis.
SÍNTESIS DEL DIAGNÓSTICO DE POBREZA		Desvelar los símbolos para construir ideas.	Desenlace abierto a la pluralidad de interpretaciones.

Y tercera fase: evaluar el grado de inferencia sobre la pobreza. La inferencia permite dirigir la observación a la deducción de causas y consecuencias; proyectar el análisis en grados de gestión de la pobreza para diluir las paradojas de autorreferencia. Desde los orígenes del cine (1895 con el kinetoscopio de Edison) los más variados estilos cinematográficos, en todas las latitudes del planeta, además de resolver el conflicto desde la formalidad ficcional lo han venido enfocando expresamente desde la pobreza, marginación, exclusión, vulnerabilidad, etc. con proximidad de focalización local. Hoy el cine se está introduciendo paulatinamente en la gestión de los recursos humanos en las empresas por su carácter didáctico para visibilizar y gestionar los conflictos sociales con eficiencia (Jaulín *et al.*, 2010). El proceso ha generado un capital social de especial consideración, pero apenas reconocido quizás por los prejuicios de cientifismo de la sociología. Para diluir la complejidad de autorreferencia que lleva implícita es útil el contraste de representación por niveles (Auerbach, 2011:522-525).

El análisis dialógico sobre la pobreza exige tres grados de inferencia para profundizar y clasificar los niveles de diagnóstico de la situación social (Tabla 3). (a) Diálogo sobre la

vulnerabilidad social (primer grado de análisis). (b) Diálogo sobre la marginación social (segundo grado de análisis). (c) Diálogo sobre la desviación social (tercer grado de análisis).

Tabla 3. Estructuras de Inferencia desde la perspectiva dialógica ISJI

NIVELES	TIPOS DE DIÁLOGO de POBREZA	DISTRIBUCIÓN CURVA NORMAL	DIAGNÓSTICO GESTIÓN DE POBREZA	
			Evaluación de Flujos	
Primer Grado	Perspectiva sobre la vulnerabilidad social	(-1 → +1)	Recursos →	Necesidades
Segundo Grado	Perspectiva sobre la marginación social	(-2 → +2)	Instituciones →	Responsabilidad
Tercer Grado	Perspectiva sobre la desviación social	(-3 → +3)	Normas →	Anomia

La diferencia de grado permite inferir niveles de análisis de la pobreza: no es lo mismo detectar espacios y tiempos de vulnerabilidad social del ser humano en la familia, en la escuela o en la empresa a encontrarlo sucumbido en una situación patológica de desviación social con pérdida irreversible de horizontes socializadores. Luego los niveles de inferencia permiten diagnosticar de manera clínica estadios de pobreza y la distribución de la curva normal ayuda a conseguirlo. La perspectiva dialógica de la distribución de la curva normal permite evaluar la trayectoria de tres tipos de flujos: primero, desde la gestión de los recursos a la cobertura de necesidades (vulnerabilidad social); segundo, desde el desarrollo de las instituciones a la exigencia de garantía de responsabilidad social (marginación social); y, tercero, de la implementación de normas al control y vigilancia de la anomia (desviación social). Por lo tanto, los grados de inferencia en el análisis permiten observar la pobreza desde distintas escalas de tratamiento clínico: vulnerabilidad, marginación y desviación social.

Aplicación de la matriz de análisis: Diálogo con Pedro, arquetipo fílmico de Virus de Inmunodeficiencia por Pobreza (VIP) en *Los Olvidados*, de Luis Buñuel (1950)

¿Por qué Pedro como arquetipo? El personaje de Pedro en esta película representa al adolescente cuyo pecado es haber nacido en una sociedad sin recursos y sin Estado. Desde el minuto cero que viene a este mundo tiene como destino resistir, día a día, los golpes de la violencia, desamor, pobreza y criminalidad de su entorno. Arquetipo fílmico representado como PEDRO, ADOLESCENTE AFECTADO POR EL VIRUS DE INMUNODEFICIENCIA POR POBREZA (VIP).

Análisis de contexto de *Los Olvidados* como relato de ficción

Los Olvidados responde a un momento dialógico clave en el trabajo de Buñuel: el valor del arte para la sociedad. El surrealismo había dejado de dar respuestas, en la década de los años 50, a un genial turolense comprometido con un pasado histórico cargado de lucha, lucidez ante el derrumbe político-social y compromiso con los más débiles.

Los Olvidados es una película esencialmente realista sin pretensión de serlo, porque el objetivo de la cámara es el que persigue la verdad del drama de la pobreza haciéndolo atemporal y universal. Y la prueba de contraste de la veracidad es cómo articula lo real y lo onírico, envolviendo los hechos con los sueños que representan la corresponsabilidad

del destino de la pobreza con el desasosiego burgués. Y ante la vida porque la esencia comunista permanece, aun renegando de las dictaduras del Este, en esa insistencia por focalizar lo objetivo de la razón humana, de la irracionalidad y de la crueldad en el hombre; destacando la obscenidad de espacios y tiempos edificados sobre la pobreza, tecnificación y tecnocracia deshumanizante, todo aderezado por una permanente ironía que trasluce su profundo conocimiento sobre las amenazas del ser social: “lo opuesto a la verdad no es la mentira, ni la equivocación, sino la razón”: Jean Claude Carrière recuerda que esta frase era para Buñuel un fetiche, atribuyendo la autoría a José Bergamín⁸. Frase-fetiche que encierra un norte para esta investigación.

Tesis y estructura de contenido del relato ficcional

La tesis de Buñuel con *Los Olvidados* explica que la pobreza estructural y crónica de las ciudades metropolitanas exige cambios culturales radicales y urgentes porque amenaza la esencia de la sociedad: los derechos básicos de los seres humanos más vulnerables por indefensos, los niños, reduciéndolos al más dramático grado de exclusión social: la gestión de los desechos.

Tabla 4. Estructura contenido ficcional

Planteamiento	Tanto en los barrios pobres neoyorquinos, parisinos, londinenses como en los suburbios de la ciudad de México, los adolescentes sobreviven a la falta de recursos para plantearse un proyecto de vida personal, social y profesional. PEDRO no tiene alternativas: el destino, la suerte y el legado que recibe de sus predecesores determinan la trayectoria.
Nudo o conflicto	Resulta que el Jaibo quería dar una paliza al Julián, pero ha muerto, circunstancialmente Pedro por ser testigo se convierte en cómplice. Los tiempos y espacios de afirmación para un niño como el hogar o la escuela tornan en tiempos y espacios de negación para la socialización de Pedro. El desamor que tiene de su madre es proporcional a la falta de adaptación en la Granja-escuela. PEDRO es un luchador y busca tiempo y espacio en la calle, pero la cara de la oportunidad tiene la cruz de la amenaza. Tras la llegada de Jaibo, salido del correccional, al barrio, la trayectoria marginal de Pedro va a estar marcada por la espiral de violencia, criminalidad e infortunio.
Desenlace	Para que unos naden en la opulencia; otros tienen que morir en el asfalto. PEDRO solo tiene una trayectoria: ser excluido de la sociedad y del tiempo. El destino de los afectados por la enfermedad congénita del VIPS es acabar como desechos materiales en los vertederos de las grandes ciudades.

Elaboración propia

Caracteres dialógicos del arquetipo fílmico PEDRO AFECTADO POR VIP

A Pedro hay que empezar contextualizándolo en una de las claves del cine de Buñuel: el drama social de la pobreza estructural y crónica como provocación a la indiferencia e inmo-

⁸ Frase entresacada del relato que hace Carrière de la experiencia de Buñuel en *Le chien andalu*, estructura del documental de *La mitad invisible. Un perro andaluz*, dirigido por Juan Carlos Ortega y editado y producido por Documentales de RTVE-2. (2013). España.

alidad de la burguesía y a la aporofobia de la clase media por emerger y agarrar el tren a ninguna parte. Provocación latente de mimesis desde el segundo 00:01 desde la exposición de títulos con el siguiente cartel: “Esta película está basada íntegramente en hechos de la vida real y todos sus personajes son auténticos”.

En la relación de dispositivos sociológicos con elementos morfo-fílmicos surge el arquetipo de PEDRO representando al adolescente analfabeto sin calor de hogar abocado a la pobreza de mísera ciudad en la que las oportunidades tornan en amenazas a su desarrollo como ser humano. Su trayectoria es buscar permanentemente un espacio y lo encuentra entre iguales que ocupan el vacío de su esencia marginal, pero desde la desviación social o delito. Pedro no tiene tiempo pasado, ni presente, ni futuro, porque ha cometido el error de nacer; es un paria de vida desperdiciada por líquida (Bauman, 2007). La familia no puede ofrecerle nada, la escuela menos. Sin amor, sin educación y sin profesión, Pedro solo tiene la calle tanto de afirmación como de negación de socialización. La gran trampa de la pobreza en las grandes metrópolis es la gran contradicción del crecimiento económico proporcional a la desigualdad social: existen los barrios ricos a costa de la mano de obra, servicios mal-pagados y esclavitud de las personas que habitan los suburbios o barrios pobres.

La lección permanente de *Los Olvidados* de Buñuel es integrar la diégesis en la mimesis de manera magistral anticipando que la ficción por trágica que sea no puede alcanzar el grado de crueldad que tienen que sufrir los niños en la realidad social de los suburbios de las grandes ciudades. La ficción como único lenguaje que permite profundizar en el abismo social de la pobreza estructural y crónica.

El análisis de la trayectoria de Pedro va a estar determinado por los Indicios, Símbolos, Juicios e Ideas que definen la miseria del hogar, de la calle como espacios de negación como ser social; y del diálogo con personajes aquejados de otras enfermedades inmuno-contagiosas del entorno: su madre y el mendigo de incapacidad social estructural; Ojitos de privación social crónica; Meche de desigualdad social galopante; y especialmente de Jai-bo, aquejado de exclusión social permanente como él, virus que Buñuel considera universal en los suburbios de las grandes ciudades por falta de desarrollo de los derechos humanos del niño. Representada de manera magistral con esos planos de estructuras de rascacielos sin terminar en cuyos bajos juegan los niños imitando los roles de violencia y criminalidad sobre los que gravitan los adultos, como si fueran marionetas del más cruel de los creadores. Esa variedad de personajes que rodean a Pedro van a permitir graduar la inferencia (vulnerabilidad, marginalidad, o desviación social).

Buñuel huye de lo subjetivo, pero no lo consigue siempre, porque el drama de la esencia de la pobreza en la vulnerable infancia lo envuelve todo, se mastica plano a plano; proyectando la cámara hacia lo objetivo de la pobreza, sí consigue distanciarse al repeler la mendicidad o al criticar la filantropía burguesa. Sin embargo, con los niños no logra el distanciamiento, y tiene que ver la sabia elección de contar con protagonistas de la calle, la caracterización de personajes y la localización de exteriores en los suburbios reales de México D. F. La película es coral y los personajes giran en torno al círculo vicioso de causas y consecuencias concatenadas en la pobreza por falta de justicia social, por lo tanto la protagonista absoluta es la pobreza, los personajes son coprotagonistas de esa penuria estructural que condiciona la vida de los barrios marginales.

La radiografía de la pobreza es permanente y calculada en cada segundo del metraje, acompañada del 2X2 del compás de la música vanguardista que marca el ritmo de dirección; singularmente representada en el contraste de luces y sombras de las luces de la ciudad y la oscuridad de los hogares de la miseria; y especialmente trabada con la evolución de planos: pocos planos cortos detallan el subconsciente de la criminalidad y la desviación social. Esa

radiografía de la sociedad miserable por falta de Estado no tiene personajes buenos y malos; sino planos positivos y planos negativos para la gestión de la pobreza, por ejemplo con los planos contra planos de Pedro con el Jaibo con los que evoluciona el personaje de Pedro así como va despertando a la vida y descubriendo los infortunios del eje del mal.

La proyección comienza contrastando la intertextualidad de las ciudades modernas con el silencio de la calle mexicana y la voz en *off* de un ciudadano que sus reflexiones las transforma en exposición de motivos: “Las grandes ciudades modernas, Nueva York, París, Londres, esconden tras sus magníficos edificios hogares de miseria que albergan niños mal-nutridos, sin higiene, sin escuela, semilleros de futuros delincuentes. La sociedad trata de corregir este mal, pero el éxito de sus esfuerzos es muy limitado. Solo en un futuro podrán ser reivindicados los derechos del niño y el adolescente para que sean útiles a la sociedad. México, la gran ciudad moderna, no decepciona a esta regla universal, por eso esta película, basada en hechos de la vida real no es optimista y deja la solución al problema a las fuerzas progresivas de la sociedad” (Buñuel, 1950. De 01:40 a 02:23).

No será optimista; pero mucho menos es una película pesimista sobre las oportunidades del ser humano; todo lo contrario es un canto a la esperanza y a la responsabilidad de formar una familia, ordenar la ciudad, o educar en el oficio. Salva lo esencial de la sociedad, las instituciones del Estado para garantizar los derechos de los más vulnerables: los niños.

Diagnóstico de la pobreza de PEDRO arquetipo de VIP: concepto, factores de riesgo, hipótesis de gestión clínica

- **Concepto de pobreza en *Los Olvidados* de Buñuel:** situación social con carácter universal y contagioso que alcanza a los marginados que habitan el lado oscuro de la metrópoli construida sobre costosas edificaciones (modernidad) y grandes desigualdades sociales (falta de justicia social): diégesis.
- **Factores de riesgo:** el primer factor de riesgo es haber nacido, porque el futuro de los parias solo depara muerte prematura; el segundo factor de riesgo es el silencio que acompaña a los desheredados cómplice del infortunio; y el tercer factor de riesgo es “la vuelta de la esquina”, en la calle como tiempo y espacio de socialización, donde la oportunidad puede tornar en desdicha; y la vida en muerte prematura en ese instante de giro que convierte el horizonte en un traspíe: mimesis.
- **Hipótesis clínica:** Primera, existe pobreza estructural y crónica cuando se retro-alimenta con la violencia de un sistema de explotadores y explotados sin Estado capaz de redistribuir los recursos (justicia social).
Segunda, el hambre es algo más que causa o consecuencia; es el epicentro de la pobreza y de la violencia estructural.
Tercera, el grado de pobreza se puede evaluar por el creciente cuidado a los animales de crianza proporcional a la desatención de las personas. La paupérrima familia no tiene capacidad para gestionar la socialización de las personas tienen que dedicar sus esfuerzos a los animales porque suponen garantía de supervivencia.
Cuarta, la educación es la salida a la miseria, pero desde la certeza de que el sistema educativo no puede resolver las desigualdades con filantropía, sino desde la técnica del aprendizaje del oficio. El oficio es la alternativa a la violencia y a la miseria. La ciudadanía se construye sobre la condición de trabajador (derecho positivo) no sobre la situación de beneficencia (derecho pasivo).
Quinta, el tiempo de la pobreza más severa es el de los niños-adolescentes porque son vulnerables a todo y todos: violencia de desamor y de género, agresiones se-

xuales; explotación de trabajo infantil; pagar los pecados de los antecesores que los trajeron a este mundo, etc. El tiempo de la adolescencia explica que las situaciones sociales de desamor, trabajo infantil, explotación, corrupción, prostitución, dependencias, etc. no son consecuencias; son causas de la pobreza.

Sexta, el espacio más cruel de la pobreza son los suburbios de las metrópolis porque sirven de vertedero para los desechos de los barrios ricos. En ese espacio, la escuela es oportunidad de pocos; el hogar no tiene opción sin lazos familiares; y la calle es la contradicción permanente posible escenario de socialización como oportunidad entre iguales, pero también de violencia como amenaza de los más fuertes.

Séptima, el motor de la pobreza es fomentar una sociedad enferma cuyo desarrollo es crear riqueza ficticia sobre la simbología de la edificación de rascacielos produciendo crisis económicas de difícil gestión que empapan los desheredados.

Octava, la pobreza no es una condición es una situación social que adquiere una persona por nacer en un entorno sin protección familiar, por crecer en un espacio sin oportunidades para desarrollar sus capacidades, y por contraer infecciones sociales de vulnerabilidad, marginación, desviación, exclusión social y muerte prematura, dicho, al final de la película con palabras del mendigo reclamando venganza: “Uno menos, uno menos, así vayan cayendo todos ¡Ojalá los hubieran matado antes de nacer!” mientras el Jaibo agoniza en el suelo del disparo de la policía (secuencia 1:15:10 a 1:15:56).

4. Conclusiones

El contraste de análisis de diégesis (narración de hechos) con mimesis (interpretación de códigos) en *Los Olvidados* de Buñuel ha sido una experiencia lingüística de incalificable valor porque cada plano de la composición fílmica ofrecía magistrales lecciones de sensibilización para profundizar en el conocimiento de la pobreza y visibilizar herramientas de gestión para poder erradicarla. El viaje lingüístico permite colegir que se puede alcanzar la praxis con la eficaz herramienta del conocimiento analítico de la ficción fílmica.

Hemos comprendido que, aunque Buñuel juegue desde el comienzo con la ambigüedad ficción/realidad, con la que pone de manifiesto que desgraciadamente no hay límites, recoge las lecciones magistrales de Platón (hacer dialogar a la diégesis con la mimesis) y de Aristóteles (integrar la ficción y la realidad en el universo poético) seguramente por sus antecedentes en la Residencia de Estudiantes. Para la primera generación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), el pensamiento clásico griego fue norte (Francisco Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, Gumersindo de Azcárate, Joaquín Costa, Nicolás Salmerón, etc.) Para la segunda, fue modelo de aplicación (Julián Besteiro, Fernando de los Ríos, José Castillejo, los hermanos Machado, etc.). Y para la tercera fue la manera de entender el mundo (Ortega y Gasset, Américo Castro, Gregorio Marañón, Lorenzo Luzuriaga, García Lorca, Buñuel, etc.). Buñuel trata de comparar planos permanentemente. Esa incesante radiografía del plano real con el plano onírico devela a la luz la verdad subyacente de los hechos: la tragedia de los más vulnerables como consecuencia de la falta de justicia social y Estado.

Desde la perspectiva pragmática del lenguaje fílmico y desde el objetivo de profundizar en la interrelación de las variables de diégesis y de mimesis emerge el arquetipo fílmico proporcionando fundamentos eficientes de gestión clínica para visibilizar y medir el problema de la pobreza estructural y crónica en la población más vulnerable: los niños.

5. Bibliografía

- Agamben, G. (2011) “¿Qué es dispositivo?” Revista Sociológica nº 73 Mayo-Agosto 2011 P 249-264
- Arendt, H. (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós, Estado y Sociedad. Introducción Manuel Cruz.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bauman, Z. (2007). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Sigo XXI.
- Bergala, Alain. (2007). *Cahiers du cinéma, Collection Grands Cinéastes*. Paris, Cahiers du cinema Ed.
- De Bono, E. (2008): *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (2005): *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme Gadamer, H. (2006): *Verdad y Método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme
- Fernández de Castro, I. (1991): “El laberinto de las metodologías” Revista Educación y Sociedad Nº 8. Madrid: Icaria. P 73-83.
- Fernández-Reñada, A. (2008): *De la incertidumbre cuántica a la bomba atómica*. Madrid: Editorial Nivola, libros y ediciones.
- García Ferrando, Ibáñez Alonso y Alvira Martín (comp.) (1990): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Genette, G. (1991): “Fronteras del relato”. En *Análisis estructural del relato*. Puebla de México: Premia Editores. Traducido por Beatriz Dorriots, del texto de Humberto Eco. Recopilación hecha por Roland Barthes (1982) de *Communications*. Nº 8.
- Greimas, A. J. (1979). Des accidents dans les sciences dites humaines: analyse d'un texte de Georges Dumézil. En A. J. Greimas y E. Landowski. *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. París: Hachette.
- Hegel F. W. (1953). *La filosofía de la historia universal*. Madrid: Revista de Occidente. Traducción de José Gaos. Presentación José Ortega y Gasset.
- Horkheimer, Max y Adorno Theodor W. (2009): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Ibáñez, J. (2000). “Perspectivas de la investigación social: El diseño en las tres perspectivas”. En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad (p. 49-83).
- Janik, Ch. (2008): “Zur Chronologie Episodizität, Deflexion und Kontinuität”. En Hodel, Lehmann, et al. *Textkohärenz und Narration: Untersuchungen russischer Texte des Realismus und der Moderne*. (Narratologia, 15). Berlin and New York: Walter de Gruyter, 275-306.
- Jaulín, C. (2008). *Sociología de la Familia. La intertextualidad como recurso metodológico y didáctico de observación social*. Zamora: Comunicación social.
- Jaulín, C. et al. (2010). *La metáfora azul. Sostenibilidad, cine y organizaciones*. Huelva: Hergué.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica*. Volumen I. Madrid: Fundamentos.
- Mandarine, Z. (2006). *Los olvidados: historia de la película ilustrada*. Side Street.
- Mouffe, Ch. (2000): *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Pitkin, H. F. (1985): *El concepto de representación*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Prince, G. (2003): *Dictionary of Narratology*. Lincoln LN: University Nebraska Press.
- Sacristán Luzón, M. (1964): *Introducción a la lógica y el análisis formal*. Barcelona: Ariel.
- Sachs, Jeffrey (2007): *El fin de la pobreza*. Barcelona: Debate.

- Stam, R. (2001): *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.
- Taylor A. E. (1927): *Platonism*. London: Longsmans-Green and Co.
- Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. En E. Tulving y W. Donaldson. *Organization of Memory*. New York.
- Tulving, E. (2007). "Episodic Memory: From Mind to Brain." *Annual Review of Psychology* 53 (Feb. 2002): 1-25. Consultado el 15 de septiembre de 2013. <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114>
- Weber, M. (1983): *Ensayos sobre sociología de la religión*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Zizek, S. (2006): *Visión de paralaje*. Buenos Aires. Fondo de Cultura.

Obras de Platón y Aristóteles

- Aristóteles (1995): *Tratados de Lógica–Organon 2*. Madrid: Editorial Gredos. Introducción, traducción, notas y comentario M. Candel San Martín. Revisad por Q Racionero Carmona.
- Aristóteles (1999): *Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Aparato crítico, introducción, notas e índices por Antonio Tovar. Selección de Clásicos dirigida por Antonio Truyol Sierra.
- Aristóteles (2001): *Tratados de Lógica–Organon 1*. Madrid: Editorial Gredos. Introducción, traducción, notas y comentario M. Candel San Martín. Revisada por J Montoya.
- Aristóteles (2002): *Poética*. Madrid: Ediciones Istmo. Introducción, traducción, notas y comentario de Antonio López Eire. Epílogo de James J. Murphy. Serie dirigida por Félix Duque.
- Aristóteles (2008): *Metafísica*. Madrid: Alianza Editorial. Introducción, traducción, notas y comentario de María Luisa Alía Alberca.
- Platón (2006): *La República*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y constitucionales. Traducción, notas y estudio preliminar de José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano. Colección de Clásicos Políticos dirigidos por Carmen Iglesias.

Material audiovisual

- Buñuel, Luis (1950): *Los Olvidados*. México: Manga Films.

Mus-E, una experiencia de educación a través del arte

Anabel Domínguez Contreras

Directora Gerente

Fundación Yehudi Menuhin España

fyme@fundacionyehudimenuhin.org

1. La Fundación Yehudi Menuhin España (FYME)

Yehudi Menuhin, que cumpliría 100 años en el 2016, fue un gran músico y humanista, pero, sobre todo, fue una persona extraordinaria y generosa que luchó infatigablemente por la dignidad humana. Considerado el “violinista del siglo”, en palabras de Enrique Barón, Presidente de la FYME, “fue un europeo de opción, ciudadano del mundo e infatigable luchador por la libertad”. Como el propio Maestro Menuhin dijo “...no puede haber arte auténtico bajo las bombas, el hambre o la tortura”. Para potenciar estos valores creó la Fundación y así “dar voz a aquellos que no la tienen”, pues era una de las principales preocupaciones. Fue en febrero de 1996, mediante el convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia y firmado por el propio Maestro Menuhin, cuando se inicia la colaboración dentro del territorio del Estado español para el aprendizaje y la práctica artística como fuente de equilibrio y tolerancia, concretándose el convenio en la puesta en marcha del Programa MUS-E®.

Con la constitución de la Fundación Yehudi Menuhin España en 1999 y el traspaso de competencias en materia educativa a las diferentes Comunidades Autónomas, se inicia una nueva etapa para la aplicación y desarrollo del Programa MUS-E en España, que se concreta con la firma de convenios y acuerdos de colaboración con las diferentes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, por parte de la FYME, actualmente 9 Comunidades más las ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla.

Los que trabajamos en la Fundación Yehudi Menuhin España y todos aquellos que colaboran con nosotros, en los diferentes programas y acciones, tenemos la profunda convicción de que las Artes son un vehículo de transformación para la creación de un futuro más justo y solidario. Un futuro basado en la igualdad, el respeto, el dialogo y el encuentro entre culturas, cuyo objetivo final es el desarrollo pleno de la persona.

En enero del 2003, la Fundación Yehudi Menuhin España fue galardonada, con La Gran Cruz de la Orden Civil de la Solidaridad Social, impuesta por S. M. La Reina, a propuesta del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y según acuerdo del Consejo de Ministros, por su dedicación a la integración social y cultural de los niños y jóvenes desfavorecidos, así como por su labor de fomento del diálogo, la tolerancia y la solidaridad a través de las artes.

2. El programa MUS-E ARTE para transformar transformándonos. El arte como herramienta de inclusión y motivación

El programa MUS-E, desarrollado por la Fundación, fue ideado por el propio Yehudi Menuhin en colaboración con Werner Schimmitt, Director de la Escuela del Conservatorio de Berna, sobre la idea de Zoltán Kodály (1882-1967) que consideraba que la música debía formar parte de la educación cotidiana y ser accesible a todos. Menuhin amplió el concepto dentro del marco de la realidad multicultural, incorporando todas las disciplinas artísticas. Comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994. Desde entonces ha crecido hasta implantarse actualmente en trece países, diez en Europa más Israel, Brasil y Senegal.

La finalidad del MUS-E® es la incorporación de las Artes en el ámbito escolar como herramienta que favorece la inclusión social, educativa y cultural, a la vez que potencia la convivencia y el encuentro entre las distintas culturas, desde la diversidad. Trabaja de forma globalizada desde lo emocional, facilitando la motivación hacia el aprendizaje. La clave es el diálogo y la interacción entre las distintas disciplinas, el desarrollo de la creatividad y la imaginación en la práctica desde el arte como base de la educación.

Es realizado en equipo en los centros educativos, en colaboración con artistas en activo, dentro del horario lectivo, a través del trabajo con la FYME y de los convenios establecidos con las distintas Consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹.

3. Filosofía MUS-E

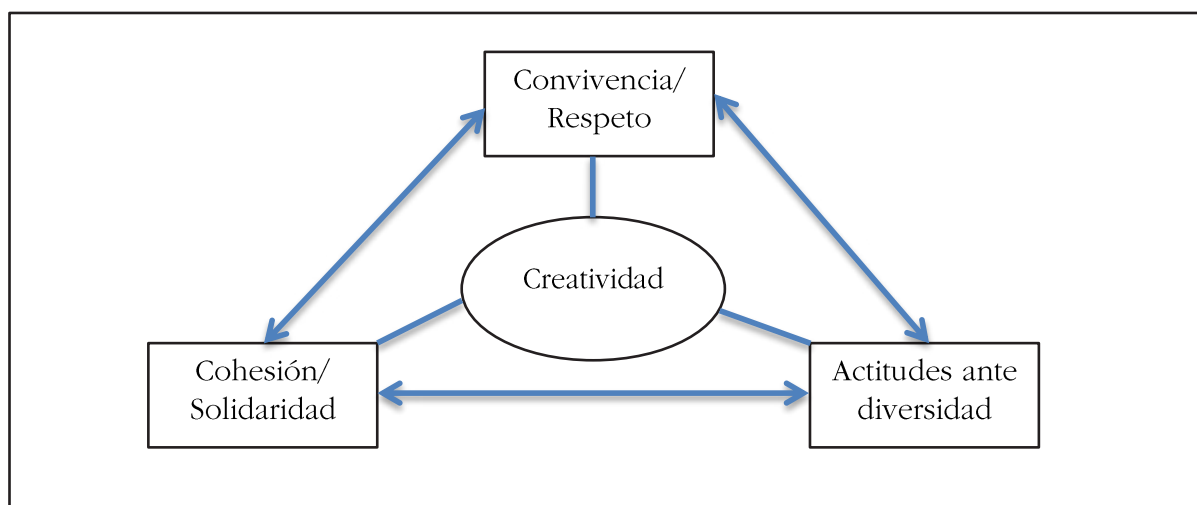
La naturaleza de este trabajo no es un proyecto artístico en el centro sino un programa de educación en valores y para la convivencia a través de las artes, para mejorar los aprendizajes y la cohesión social. Sus características son:

- MUS-E introduce el arte en centros en horario lectivo como eje del trabajo educativo.
- Trabaja desde emociones y sentimientos.
- Desarrolla otros tipos de inteligencia y de capacidades.
- Atiende a la diversidad como riqueza: cultural, física, psíquica, social, económica.
- Basa modelo escuela inclusiva, TODOS, no desde el déficit, que juntos podemos avanzar.
- Participación de todo el centro. Implica a la comunidad.
- Potencia la autoestima y las capacidades de cada alumno.
- Introduce en la escuela nuevas inquietudes. Dinamiza la vida escolar.

¹ En Europa existe la Red Internacional, de la que es miembro la FYME, cuya web es <http://www.menuhin-foundation.com>. En España la FYME desarrolla estas actividades, puede consultarse en www.fundacionyehudimenuhin.org

- Claves del MUS-E:
 - Arte - Valores - Cohesión Social
 - Proyecto de centro - Trabajo en equipo
 - Transformar y transformarnos
 - Mejora aprendizajes/Motivando a los alumnos

El motor y el punto de partida del programa es la creatividad, que se convierte así en objetivo para conseguir y en elemento dinamizador. En el siguiente gráfico podemos observar la relación entre la creatividad y los otros campos fundamentales del trabajo MUSE: la convivencia/respeto, la cohesión/solidaridad y la atención a la diversidad.



El programa se dirige a centros públicos que reflejan distintas realidades:

- Centros que recogen la pluralidad de un mundo global en una sociedad intercultural, y una escuela que refleja los procesos migratorios y la riqueza que ello supone.
- Centros con niños en claro riesgo de exclusión, por entorno social, económico y familiar. Se pretende favorecer la interacción de los mismos con el resto de niños del centro.
- Centros en los que se trabaja específicamente la integración física y psíquica.

La finalidad del Programa MUS-E® es el fomento de las Artes, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas, previene la violencia, el racismo y fomenta la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas, desde el respeto a la diversidad.

El trabajo se realiza a través de talleres (teatro, danza, música, artes plásticas, circo, artes marciales tradicionales...), impartidos por artistas en activo de una elevada formación artística y experiencia pedagógica, en los que se intenta que los niños participantes, canalicen su creatividad, refuercen su autoestima y dispongan de los recursos necesarios para incorporarse a la vida social y escolar con plenos derechos.

Las actividades MUS-E® se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar. El Programa MUS-E® se desarrolla en las escuelas con la intención de alcanzar al mayor número posible de alumnos. Se inicia en el primer ciclo de la educación primaria y progresivamente se va incorporando todo el centro.

Las sesiones MUS-E se desarrollan, a lo largo del curso escolar, por artistas profesionales de diferentes culturas y en colaboración con los profesores tutores. El Programa MUS-E® está integrado en el Plan General de Centro, de esta manera se prioriza el desarrollo de los objetivos transversales que actúan sobre las dificultades para la integración social y el respeto hacia la diversidad étnica y cultural.

El proyecto promueve tres campos de relación: artístico, pedagógico y social.

- **Campo Social:** el Programa MUS-E® se orienta a niños y niñas que presentan riesgos de exclusión social. Muchas de las escuelas elegidas están situadas en zonas con déficit socioeconómico, donde las diferentes culturas están amenazadas por los cambios socioeconómicos y culturales. Creemos que hay escuelas calificadas como “muy difíciles” que tienen grandes potenciales de riquezas que podrían emerger si se realizan proyectos adaptados. El Programa MUS-E quiere contribuir a potenciar los recursos de los niños y la riqueza de la diversidad cultural, por ello también recoge centros donde existe una amplia diversidad de alumnado.
- **Campo Pedagógico:** un adecuado acercamiento a las artes, en el marco de las escuelas, ofrece a los niños y niñas la posibilidad de ver el colegio como lugar de acceso al saber y a la socialización, y a los profesores/as de descubrir una pedagogía diferente. La pedagogía del Programa MUS-E® se establece sobre la consideración de que los niños y niñas ya tienen un saber y una cultura propia y que al promoverse su reconocimiento y su canalización en el marco escolar convertimos el colegio en un lugar privilegiado de socialización. La colaboración artistas-profesores permite a estos últimos no ser vistos como los únicos que detentan todos los conocimientos, sino más bien como acompañantes de los niños/as en la búsqueda del saber.
- **Campo Artístico:** a menudo minimizado en el programa o en la práctica escolar. El arte constituye una herramienta importante para promover la curiosidad por el aprendizaje, el conocimiento de los otros y de su cultura y el trabajo colectivo. Favoreciéndose la creatividad de los niños se desarrolla su capacidad contra la resignación, reforzando positivamente el abordaje de las dificultades de la vida.

El MUS-E ha hecho posible que más de un millón de niños europeos hayan participado en un proyecto de desarrollo, según Menuhin, de su “autoestima, autoconciencia en el sentido más amplio, comunicando lo que vemos de nosotros mismos y los demás, y lo que ellos ven de nosotros. El artista auto-dialoga consigo mismo en un constante ejercicio de ajuste, corrección y reequilibrio”. Los artistas que trabajan en el Programa MUS-E son conscientes de que su talento no solo tiene valor en el mundo de los concursos, festivales y grandes conciertos, tiene el valor de interpretar en un aula escolar, u otros contextos educativos, con grupos de alumnos multiétnicos, añadiendo al trabajo del maestro el “fuego y entusiasmo” que solo el arte puede aportar.

Desde la mediación intercultural a la intervención comunitaria intercultural

Equipo ICI Las Margaritas de Getafe (CEAR)

1. Introducción

CEAR, fundada en 1979 y con más de 30 años de experiencia, se define como una organización de acción voluntaria, humanitaria, independiente y plural; inspirada por un profundo respeto a los valores de la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad, la independencia, el compromiso ético, la pluralidad, la transparencia, la participación y la coherencia. La defensa de estos principios constituye su principal patrimonio y es la motivación esencial de su trabajo.

La misión principal de CEAR es defender y promover los Derechos Humanos y el desarrollo integral de las personas refugiadas, apátridas y migrantes con necesidad de protección internacional y/o en riesgo de exclusión social. Respondiendo a esta misión, CEAR se plantea los siguientes objetivos:

- Defender el Derecho de Asilo y los Derechos Humanos.
- Contribuir a la erradicación de las causas que provocan los desplazamientos forzados.
- Defender unas políticas migratorias integradoras y enmarcadas en el respeto de los derechos humanos.
- Promover una ciudadanía universal donde todas las personas tengan acceso a todos los derechos y puedan ejercerlos de forma efectiva.
- Fomentar una ciudadanía crítica y comprometida con la construcción de un mundo más justo.
- Favorecer la convivencia intercultural.

Para alcanzar estos objetivos, CEAR articula sus actuaciones y su trabajo a través de dos grandes líneas estratégicas:

- Intervención Social, referida *al trabajo directo con las personas*.

- Incidencia y Participación Social, que incorpora *el compromiso con la transformación Social*¹. Teniendo en cuenta estas dos líneas de acción es que CEAR, en convenio con la Obra Social ‘la Caixa’ y el Ayuntamiento de Madrid, desde 2006 ha promovido y desarrollado proyectos de intervención social, que responden a los objetivos planteados anteriormente:
 - Red Mediación Intercultural “Tan Diversos Como Iguales”, que se ejecutó desde el Área Social de los Servicios Centrales de CEAR (2006-09).
 - Dinamización de espacios públicos II Plan Madrid de convivencia social e intercultural (2006-12).
 - Proyecto Intervención Comunitaria Intercultural Bº Las Margaritas (GETAFE), desde el Área de Incidencia y Participación Social de la Delegación de CEAR Madrid (2010-14).

2. Descripción de los proyectos

I. Red Mediación Intercultural (2006-2009)

CEAR colabora con este proyecto impulsado por la Obra social Fundación “la Caixa” en coordinación con otras ONG de ámbito estatal, con el fin de contribuir a la mejora de la convivencia y a la construcción de una sociedad intercultural, utilizando como estrategia de intervención la metodología de la **mediación social intercultural**, promoviendo un trabajo proactivo que, tanto a nivel interpersonal como grupal y comunitario, movilice los recursos propios de las personas de origen extranjero y de las personas autóctonas.

Esta iniciativa surge del análisis de la realidad que muestra los cambios producidos en la sociedad española que, en pocos años, pasó de la percepción de una supuesta homogeneidad cultural (identitaria y religiosa, presente en cada territorio histórico de las comunidades autónomas), a una realidad de gran diversidad cultural y social, de diferentes procedencias, de usos y costumbres, sistemas y roles familiares, conviviendo en un mismo espacio, cuestión que se graficaba en los siguientes aspectos:

- **Escasa sensibilización en la sociedad de acogida** respecto de la riqueza que aporta la diversidad cultural, motivada por el desconocimiento y la persistencia de prejuicios. También por la falta de espacios de convivencia entre la sociedad de acogida y l@s nuev@s ciudadan@s.
- **Dificultades de comunicación**; dificultades para el aprendizaje de la lengua, escasez de recursos formativos de carácter intensivo y continuado en el tiempo. Escasez de recursos de interpretación en la vida cotidiana, en servicios sanitarios, educativos y ante la administración en general.
- **Escasa sensibilización y dificultades burocráticas** para la adecuación en la gestión de la diversidad de funcionarios públicos y profesionales de otros ámbitos en todas las áreas de la vida cotidiana.
- **Exposición a agresiones, de mayor o menor intensidad, xenófobas/racistas de manera cotidiana**: La vivencia de experiencias en todos los ámbitos de la vida cotidiana (búsqueda de trabajo, vivienda, relación con vecinos, entorno social...) con escasas posibilidades de denunciarlas, en muchos casos vividas como imposibles de

¹ Fines y objetivos de la Misión de CEAR.

superar, son el resultado de la tolerancia actual a la violencia xenófoba por parte de la sociedad de acogida; tanto vecinos, como empresarios, administración pública, profesionales sanitarios. Fruto en muchas ocasiones de la permanencia de estereotipos y prejuicios en torno a las diferentes comunidades de nacionales de origen extranjero.

- **Planteamiento utilitarista de los beneficios de la presencia de la población inmigrante**, por parte de la administración y los medios de comunicación; se vende una imagen positiva de la población de origen extranjero apoyada en su valor como fuerza productiva y fuerza de rejuvenecimiento demográfico de la sociedad española y se desatiende un planteamiento en términos positivos que no se apoye en una visión exclusivamente en términos de rentabilidad económica y demográfica.
- **Riesgo de pérdida del bagaje cultural y lingüístico** en la transmisión de padres a hijos y falta de recursos públicos que apoyen esta transmisión a los hijos e hijas de las personas de origen extranjero.
- **Inaccesibilidad al ocio y tiempo libre y participación ciudadana**, no están representados socialmente, invisibilización y búsqueda de la rentabilidad en términos económicos del colectivo. Las pautas de ocio y tiempo libre se desarrollan en el seno de las comunidades de origen y de manera muy poco significativa con los patrones de la población de acogida.

Enfoque desde la perspectiva de interculturalidad, género y juventud (menores)

La tarea que se realiza desde la mediación intercultural, ayuda en gran medida a la integración social de las personas inmigradas. Es fundamental en el trabajo del profesional de la Mediación Intercultural (MI), el contacto con la realidad, que se consigue en los barrios, las plazas y espacios abiertos. Se establecen relaciones de horizontalidad, diferente a la de otros profesionales que trabajan en la atención a la población inmigrante, lo que promueve la confianza de la población de origen extranjero (POE) en la figura del MI. El profesional de la MI acude a sus casas, a las clases, a las plazas donde se reúnen.

La persona inmigrada es, en muchos casos, una persona que carece de redes sociales y familiares, que no dispone de nadie a quien contarle lo que está viviendo y, en muchos casos, sufriendo. Cuando entra en relación con el/la mediador-a encuentra la puerta de entrada a la sociedad receptora. Una persona que le puede ayudar a interpretar los aspectos de la vida en España que no entiende, que le choca. De cara a la población autóctona funciona de la misma manera, lo desconocido provoca miedo, ansiedad ante lo diferente. En estos casos el MI trabaja en incidir y poner de relieve los elementos comunes que comparte con la sociedad de acogida y explica las diferencias. El conocimiento del otro, de la cultura de acogida, de la forma de vida es lo que le llevará a sentirse incluido en España.

Por otro lado, en el trabajo con los profesionales que atienden a inmigrantes y la población autóctona en general, se trabaja la competencia intercultural, a través del acercamiento y conocimiento de diversas claves culturales que le faciliten la comunicación con la persona inmigrada que atiende.

Género

Respecto a la variable de género, hay que distinguir que con las mujeres se tienen más intervenciones, ellas están más predispuestas a iniciar procesos de mediación, en cambio el hombre lo ve como una injerencia en su ámbito familiar privado o simplemente como una fase de información, pero sin mayor implicación.

Las problemáticas de las mujeres suelen ser más complejas en gestión social, pues a la mujer se le asigna la responsabilidad de toda la familia (hijos, escuela, trabajo, formación, documentación, violencia doméstica, etc.).

Las mujeres realizan demandas más específicas y en la medida que van encontrando respuestas a unas, le van surgiendo otras, por lo que las intervenciones con ellas se prolongan por más tiempo.

Las mediaciones realizadas con mujeres son mucho más fluidas, comprenden mucho mejor que los hombres las dinámicas y herramientas que pueden aportar, obteniendo mejores resultados perdurables en el tiempo y en la familia.

Las mujeres inmigrantes sufren una triple discriminación, por ser mujeres, trabajadoras e inmigrantes. Su situación es mucho más vulnerable que la de los hombres. Aunque es cierto que tienen mayor facilidad para encontrar un primer empleo, casi siempre en servicio doméstico, la gran dificultad es salir de ese trabajo tan precario y acceder a otro tipo de empleo. Hay mujeres que llevan muchos años en España y aún no han conseguido salir de este tipo de trabajo. En muchos casos son familias monomarentales que, ante la escasez de recursos que existen para la conciliación de la vida familiar y laboral, se enfrentan a todo tipo de dificultades para poder hacer frente a su actividad laboral y a su vida familiar. Además, se han de enfrentar a la dificultad añadida de tener que compaginar ambas actividades, lo cual incrementa las dificultades a la hora de acceder a un empleo, organizar horarios y percibir ingresos suficientes que cubran las necesidades básicas de alojamiento, escuelas infantiles, servicios de comedor, manutención y transporte de una familia.

Es necesario señalar que el colectivo mayoritario de atención de CEAR son los solicitantes de asilo y refugio, en este sentido, quienes más demandan este derecho son hombres por causas de persecución política y seguridad personal, luego suelen traer a su familia. Sin embargo, hay que señalar que recientemente se ha incorporado en la valoración de solicitud de asilo y refugio, los motivos de persecución por cuestiones de género, lo que hace prever el aumento de solicitudes por esta causa.

Jóvenes (menores)

En relación a la perspectiva del trabajo con jóvenes y menores habría que señalar que la actuación mediadora está enfocada a dar respuesta a las siguientes realidades:

- **Dificultades en la familia:** violencia de género, problemas de pareja derivados de la nueva asignación de roles, dificultades en la relación padre/hijos adolescentes. Inexistencia de recursos para el colectivo de personas sin documentación. Inexistencia de recursos que permitan conciliar la vida familiar y laboral.
- **Menores:** Alta tasa de abandono escolar tras cumplir la educación obligatoria, fracaso escolar y problemas sociales derivados por la presencia de niños solos en casa durante muchas horas del día, mientras sus padres trabajan. Imposibilidad para obtener títulos profesionales de los jóvenes que carecen de documentación y se encuentran en formación profesional o bachillerato.

En el ámbito de la convivencia intercultural, las personas de origen extranjero se encuentran en una situación desigual a la hora de plantear su incorporación a la sociedad de acogida. La sociedad de acogida presenta carencias en materia de información, son pocos los espacios de relación y comunicación entre personas de origen extranjero y autóctonas lo que hace necesario reforzar todos aquellos ámbitos de interrelación social que favorezcan el diálogo y la convivencia.

Este contexto motivó a CEAR para formar parte de esta red, de cara a favorecer que esa nueva realidad se organice y dé como resultado el surgimiento y reconocimiento de una sociedad plural, diversa, heterogénea, cohesionada, que aprenda a rescatar las experiencias más positivas y enriquecedoras para el conjunto de la población, y que se sustente en los valores que defiende la Declaración de los Derechos Humanos y los valores democráticos que recoge la legislación española.

A partir del hecho de que CEAR entiende la mediación intercultural como un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio, pertenecientes a una o varias culturas y con códigos culturales diferentes, el proyecto de CEAR en este programa ha tenido como beneficiarios directos tanto a la población de origen extranjero como a la población autóctona que reside en las Comunidades Autónomas en la que la entidad cuenta con delegaciones territoriales y con presencia significativa de personas de origen extranjero.

Así es como La Red de Mediación Intercultural-CEAR ha estado implantada en las Delegaciones de Canarias (Las Palmas de Gran Canaria, Tenerife, Fuerteventura); Andalucía (Sevilla, Málaga, Granada); Extremadura (Mérida); Valencia (Alicante, Cullera, Valencia ciudad); Euskadi (Bilbao) y Navarra (Barañáin).

El Equipo de MI_CEAR estuvo compuesto por 18 profesionales, procedentes de diferentes disciplinas y orígenes culturales, que desarrollaron acciones de información y asesoramiento a personas individuales; acompañamientos; interpretación lingüística y sociocultural; asesoramiento y apoyo a profesionales; actividades interculturales y de sensibilización; prevención y gestión de conflictos interculturales con el fin de mejorar la convivencia entre todas las personas de un mismo territorio y aportar a la construcción de una ciudadanía intercultural.

CEAR y la RED DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL Obra Social “la Caixa”

Dado que la actuación de los Mediadores Interculturales CEAR estaba enfocada a la modificación y adecuación institucional de los factores que condicionan las relaciones de igualdad entre autóctonos y personas de origen extranjero, se hacía necesario iniciar un proceso que permitiera el trabajo coordinado entre los/las MI y profesionales de CEAR. Para ello, la entidad diseñó las siguientes estrategias de incorporación en su estructura interna:

- **Proceso de incorporación a la organización:** Una vez seleccionado el equipo recibió una formación básica sobre CEAR, sus servicios, programas y presentación al conjunto de los equipos. Posteriormente, recibió una información en profundidad sobre el programa a desarrollar, insertándose en el equipo del Área Social de CEAR, siendo el/a coordinador/a del área será su referente y responsable inmediato.
- **Coordinación del equipo de mediadores sociales interculturales de todo el Programa:** Se contó con la figura de una coordinadora ejecutiva del programa, especializada en el ámbito de las migraciones y la mediación intercultural, con formación académica superior. Su función ha sido de guía y supervisión de las acciones de mediación del conjunto del programa a nivel estatal, así como de adecuación de las acciones y objetivos del programa, según las necesidades prioritarias identificadas en el desarrollo del programa.
- **Proceso de formación continua:** El equipo de mediadores recibió formación de perfeccionamiento, incidiendo en el ámbito de las migraciones y el asilo desde un abordaje integral, haciendo especial atención a las estrategias de intervención social mediadora y en la formación en el ámbito de las relaciones de género.

- **Proceso de incorporación al campo de actuación:** En la primera fase el equipo de mediadores realizó un estudio prospectivo con una doble finalidad: Por un lado, iniciar la inmersión y familiarización con la comunidad territorial y en segundo, tomar el pulso a la realidad. El estudio fue diseñado, orientado y supervisado por la coordinadora del equipo de mediadores del programa como diagnóstico y guía de recursos actualizada de utilidad para la práctica mediadora en CEAR.

Destinatarios de la acción de RED MI

- **Población de origen extranjero:** De manera prioritaria, este programa, iba dirigido a aquellas personas y familias de especial vulnerabilidad y exclusión social que se encontraban con dificultades de integración o en los primeros momentos de llegada a España (mujeres, familias monoparentales, familias numerosas, enfermos, jóvenes solos, personas con carencias de tipo socioeconómico, sin redes de apoyo social, personas que desconocen el idioma, entre otras), con el fin de modificar la situación desigual en la que se encuentran; facilitar su acceso a los recursos sociales en condiciones de igualdad a la sociedad de acogida y promover su participación social mediante su implicación en el tejido asociativo.
- **Población autóctona:** Por otro lado, el proyecto también contempló como destinatarios prioritarios de sus acciones, a la población autóctona residente en las comunidades de Euskadi, Navarra, Valencia, Andalucía, Extremadura y Canarias, tanto a aquellas personas que participan en el tejido asociativo (ONG, AMPA, AAVV, Partidos Políticos, Sindicatos, Asociaciones Deportivas, Recreativas, Culturales, Asistenciales, de Ayuda Mutua) como a escolares y profesionales en contacto con la población de origen extranjero (educación, personal sanitario, personal de servicios de gestión, policía, personal del ámbito judicial, servicios sociales, de medios de comunicación, entre otros) con el fin de facilitar la comunicación, la convivencia intercultural en los espacios comunes, la interacción positiva y la participación ciudadana.

Dado el carácter propio de CEAR, merece destacar que para el trabajo de esta Red, ha sido especial colectivo de atención, por su vulnerabilidad y desprotección familiar, los Menores no acompañados acogidos en Centros de Acogida Temporal, varones entre 14–18 años, fundamentalmente provenientes de Senegal, Mali, Sáhara. Por otro lado, cabe señalar que, en general, la población destinataria de atención en CEAR suele ser mayoritariamente gente joven (18 y 40 años), enfoque que estuvo incorporado desde la primera atención y acogida.

Objetivos de la Red de Mediación Intercultural – CEAR

- Contribuir a crear una sociedad cohesionada que viva la diversidad como una oportunidad y no como una amenaza.
- Una sociedad que respete los Derechos Humanos, que rechace cualquier forma de discriminación por motivos de origen, etnia, religión, género o situación socioeconómica, que favorezca la inclusión social de todos sus miembros.
- Construir nexos de unión, conocimiento mutuo y estructuras que apoyen los procesos de integración tanto de los inmigrantes como de los autóctonos y así poder trabajar entre todos en la configuración de una sociedad intercultural.

Objetivos Específicos

- Mejorar el conocimiento de la realidad y de las estrategias de cambio más eficaces, a través de la observación y estudio de necesidades diferenciadas de hombres y mujeres.
- Facilitar el acceso a información sobre derechos y deberes, servicios y recursos, en los ámbitos educativo, socio-jurídico, sanitario, familiar, residencial, laboral y comunitario.
- Favorecer el establecimiento de condiciones de equidad para las mujeres inmigrantes con la finalidad de superar su triple discriminación.
- Reforzar el papel del movimiento asociativo entre la población de origen extranjero como espacio de integración y ejercicio de ciudadanía participativa.
- Prevenir e intervenir en situaciones de conflicto intercultural, a través de la mediación social-intercultural.
- Promover la incorporación de las personas inmigrantes a las redes sociales y a la vida comunitaria.
- Sensibilizar sobre el valor de la diversidad en los ámbitos comunitario, educativo y laboral.

Metodología de trabajo de la RED MI – aplicada en CEAR

Según **ámbitos de actuación**, se planteó la siguiente metodología de actuación:

- **Acceso a los recursos:** mejorar el acceso de la población de origen extranjero a los recursos sociales públicos y privados, cuyas líneas de actuación se centraron en:
 - Contribución a la mejora y extensión de la información: elaborando, traduciendo y divulgando material informativo.
 - Transmisión directa a personas, grupos y entidades, preferentemente en la lengua hablada de los receptores.
 - En coordinación con el Área de intervención social de CEAR, diseño y realización de talleres informativos temáticos dirigidos a la POE sobre escolarización, salud, recursos educativos no formales, vivienda, empleo, habilidades sociales, ocio y tiempo libre, etc.
 - Acompañamiento, a aquellas personas de origen extranjero que así lo requieran, a las gestiones que deban realizar en administraciones públicas, colegios, centros de salud, entidades sociales, técnicos, etc.
 - Mediación entre personas de origen extranjero e instituciones.
- **Apoyo a profesionales:** proporcionar apoyo a profesionales que intervienen con personas de origen extranjero, preferentemente profesionales de CEAR, trabajadores sociales y otros técnicos:
 - Respuesta presencial a demandas de orientación sobre actuación en casos de atención a personas de origen extranjero (POE).
 - Asesoramiento en el diseño de intervención con POE y acompañamiento en entrevistas.
 - Actuación en casos a petición del profesional de CEAR, basada en la metodología de mediación social intercultural y en la participación horizontal.

- Aportación de claves sociales y culturales de los diferentes colectivos con los que trabajan estos profesionales. Diseño y/o realización de talleres sobre recursos y metodología de mediación intercultural.
 - Mediación lingüística en entrevistas conjuntas, traducción e interpretación de documentos dirigidos a la POE.
 - Mediación entre personas de origen extranjero y profesionales basada en la negociación y en la relación simétrica.
- **Participación Social y Ciudadana:** favorecer, potenciar e incrementar la presencia y participación de las personas de origen extranjero en la vida social y pública de sus barrios.
- **A nivel individual:**
 - Contacto con entidades cívicas (asociaciones de vecinos, AMPA, colectivos de mujeres, de jóvenes, deportivas, culturales, etc.) para la eventual incorporación de personas de origen extranjero a las mismas y colaboración con ellas de forma estable y continuada.
 - Vinculación e incorporación de la personas de origen extranjero a las asociaciones vecinales de los barrios en los que residen, así como asociaciones de inmigrantes.
 - Promoción de la participación de las personas de origen extranjero en actividades interculturales que realicen entidades sociales y/o ONG que trabajan en los ámbitos de la inmigración, refugio, interculturalidad y derechos humanos.
 - **A nivel colectivo:**
 - Apoyo a las asociaciones de inmigrantes y/o participación en sus actividades.
 - Promoción de la participación de los colectivos inmigrantes en las actividades y acontecimientos públicos de los barrios (fiestas, certámenes, jornadas, etc.).
 - Facilitar el establecimiento de contactos y la organización de reuniones y actividades de cooperación entre las asociaciones y otras entidades relacionadas con las personas de origen extranjero (centros religiosos, comerciantes, empresarios, etc.) y las instituciones públicas y/o entidades cívicas.
 - Coordinación y trabajo en red con el tejido asociativo.

Convivencia Intercultural

Contribuir al establecimiento de relaciones de convivencia intercultural entre inmigrantes y autóctonos en el marco territorial, residencial y vecinal (entorno comunitario y socio urbano).

- Contribución al diseño y seguimiento de actividades orientadas a ese fin.
- Labor directa de sensibilización positiva con la población autóctona local.
- Diseño y realización de actividades y/o talleres de sensibilización intercultural.
- Mediación en situaciones de choque cultural y conflictos interculturales.

Rasgos principales de las actuaciones de los MI en CEAR

- **Intervención directa – acción individual y grupal:** Los beneficiarios del programas accedieron al servicio de Mediación Intercultural (MI), bien por derivación de los programas de acogida de la entidad o bien, a través de la labor proactiva que los/as mediadores/as realizaban en su trabajo de calle, de contacto directo con los beneficiarios en el terreno que intervienen o en aquellos lugares que fueron demandados. En el ámbito de trabajo individual, los/as MI realizaron tareas de atención individual, acompañamientos, seguimientos, visitas domiciliarias, en los siguientes casos:
 - Dificultades de acceso a recursos (acompañamientos).
 - Visitas domiciliarias.
 - Detección de problemas de funcionamiento de recursos y apoyo para la interposición de las pertinentes reclamaciones, competencia de los Responsables de Área de CEAR.
 - Graves situaciones familiares de conflicto.
 - Derivaciones externas y/o captadas directamente por la MI.
- **Acciones individuales y grupales en las sedes del tejido asociativo:** estableciendo un calendario para planificar la disponibilidad que permitía desarrollar el servicio de mediación, tanto de atención individualizado como grupal, también se desarrollaban fuera de las oficinas de CEAR o en los locales de las distintas asociaciones de inmigrantes con las que se ha contactado y se han firmado acuerdos de colaboración.
- **Diseño y desarrollo de acciones grupales:** El diseño de los talleres grupales se ha llevado a cabo a partir de los materiales que los Servicios estables de CEAR disponen para la atención. Estos materiales fueron unificados para todo el territorio de atención, adecuando el material base a las necesidades y particularidades de cada zona de intervención.
- **Acciones de sensibilización y talleres interculturales:** han sido planificadas y desarrolladas en coordinación con el Área de sensibilización de las Delegaciones de CEAR en las que la Red MI estaba implantada. El contacto con las entidades y el trabajo comunitario se realizaba de forma coordinada con el Área Social de cada Delegación. Según las temáticas de los talleres, se ha contado con la participación de las áreas de CEAR –social, jurídica, laboral, psicológica, voluntariado y sensibilización– y/o se colaboró, apoyando las iniciativas de estas áreas en el ámbito de la mediación intercultural. La formalización de las **colaboraciones en red** con las diferentes asociaciones de inmigrantes, así como con el resto de tejido asociativo con el que se trabajó en red, fueron promovidas por el equipo de mediadores y apoyadas por los responsables de la organización. El trabajo en red ha sido el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un territorio. Es más que la coordinación (intercambio de información), es una articulación comunitaria, que significa colaborar de forma estable y sistemática, para evitar duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación y potenciar el trabajo en conjunto desde CEAR, cuestión fundamental a la hora de implementar un programa orientado a intervenir en el ámbito social y en la creación de espacios de ciudadanía y convivencia.
- **Seguimiento del programa.** Para alcanzar el cumplimiento de los objetivos establecidos para el programa que garantizaba la eficacia y eficiencia de las accio-

nes realizadas, se puso en marcha un **sistema de seguimiento y coordinación** flexible, adecuado a la realidad de cada territorio, que permitía conocer el estado del proyecto en ejecución, en todo momento, y rentabilizar los tiempos de todas las personas implicadas en él. El sistema de coordinación presentaba diferentes niveles.

– **Al interior del equipo técnico:**

- Reuniones periódicas con el equipo técnico y/o profesionales de cada Delegación Territorial de CEAR para el seguimiento y valoración de casos/usuarios.
- Reuniones de coordinación entre la coordinación del Área Social de cada Delegación de CEAR y la Coordinadora técnica de la Red MI-CEAR en el que se valoraron los logros, dificultades y demandas de los profesionales y sus ámbitos de intervención.

• **Coordinación con otras áreas complementarias de la Red MI-CEAR.** Según necesidades y realidad de cada Delegación, se realizaron reuniones periódicas con los profesionales de:

- Área social.
- Programa de Información y Orientación.
- Área de Incidencia Social y Participación Ciudadana.
- Área psicológica.
- Área jurídica.
- Área de Formación y empleo.

• **Coordinación con otras entidades que trabajan con el mismo colectivo de atención.**

- Reuniones de coordinación según necesidades.
- Reunión de coordinación con entidades que han derivado algún beneficiario en función de las necesidades determinadas por la intervención.

• **Coordinación con los recursos comunitarios.**

- Información, difusión y coordinación, con periodicidad a valorar, con Técnicos de Centros de Salud, Centros Escolares, Centros de Servicios Sociales, Comisión de Escolarización, Centro Cultural, Asociaciones de Ocio y Tiempo Libre, Oficina de Empleo, Sección de Empadronamiento, Centro de Educación de Adultos, entre otros.

• **Coordinación con Asociaciones de inmigrantes y tejido asociativo.**

- Reuniones periódicas, primero de contacto inicial y posteriormente orientadas a la concreción y desarrollo de acciones en sus espacios y derivación de casos.
- Reuniones, informativas o valorativas necesarias para el óptimo funcionamiento del programa, y en todo caso, una por trimestre junto con una reunión final.

Especificidad de las actuaciones de la RED MI – CEAR

A partir del trabajo específico realizado por los MI-CEAR, se adecuaron las intervenciones en los ámbitos educativos y sanitarios que complementaron la atención prestada por los servicios sociales, jurídicos y laborales propios de la misión de la entidad y que quedaban fuera del espacio de las oficinas de las Delegaciones Territoriales.

Es así como se plantearon las siguientes Estrategias de actuación de la Red MI-CEAR.

- **En el ámbito educativo:**

- Incorporación de la MI en el trabajo institucional de CEAR.
- Visibilización de la figura de la mediación intercultural en el ámbito educativo, legitimando a CEAR como entidad de intervención en dicho ámbito.
- Transmisión de valores universales que defiende CEAR (Derechos Humanos, Derechos de los Refugiados, Derecho a la Diversidad...).
- Difusión de la metodología de la MI en el ámbito educativo.
- Desarrollo de relaciones institucionales de coordinación y colaboración entre CEAR y otras organizaciones, entidades públicas y privadas en el ámbito educativo.
- Incorporación de nuevos perfiles de usuarios de CEAR (todos los actores que intervienen en el ámbito educativo: padres, madres, profesores, profesionales de otros ámbitos o colectivos...).
- Mejorar las posibilidades de adaptación e integración de la población inmigrante y autóctona en el ámbito educativo.

- **En el ámbito sanitario:**

- Información, orientación, asesoramiento y/o acompañamiento a personas de origen extranjero, usuarias del sistema sanitario.
- Inserción en las redes sanitarias y sociales a las personas de origen extranjero recién llegadas a CEAR.
- Mejorar y facilitar la comunicación entre la población de origen extranjero y los profesionales de la salud.
- Promoción de actividades interculturales que faciliten el conocimiento y comprensión de las diferentes realidades y visiones culturales sobre salud que conviven en el territorio.

II. Servicio de dinamización de espacios públicos II Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural: 2006-2012

El Ayuntamiento de Madrid, como ciudad europea comprometida con la convivencia intercultural, en coordinación de CEAR implementó el *SERVICIO DE DINAMIZACIÓN DE ESPACIOS PÚBLICOS (SDEP)*, como un dispositivo complementario a los dispositivos ya existentes, como el Servicio de Mediación Social Intercultural y el Servicio de Dinamización Vecinal, los que coordinadamente tienen como fin desarrollar los objetivos del II Plan MADRID DE CONVIVENCIA SOCIAL E INTERCULTURAL.

Fundamentación

La creciente presencia de vecinos inmigrantes ha ido transformando los espacios públicos de nuestras ciudades: la presencia y la coincidencia en el parque, la parada del autobús o la puerta del colegio, constituye una experiencia cotidiana para una gran mayoría de ciudadanos/as. Si “el trato con el diferente es la esencia misma de la sociabilidad pública”, hoy el diferente es el inmigrante y, por ello, los espacios públicos ofrecen un buen ámbito de observación de las dinámicas de inserción de los inmigrantes, bien de inclusión o por el contrario de tensión y exclusión.

En este sentido, el enfoque de la intervención social del SDEP ha estado definido por el espacio relacional que se produce en los espacios públicos, entendido como lugares que cumplen numerosas funciones; lugares de identificación y encuentro, de intercambio, descanso u ocio; que hacen referencia tanto a una dimensión física como social.

Los espacios públicos han pasado de tener un uso monocultural: paseo de perros, paseo de personas mayores o juegos en los parques infantiles a diferentes formas de usar los mismos espacios, de acuerdo a la diversidad cultural existente en la ciudad. Aunque los grupos de inmigrantes deberían considerarse unos usuarios más de los parques y espacios públicos, sin embargo, los factores personales, situacionales y culturales de los/as vecinos/as inmigrantes motivan que la situación sea más compleja, dado que los colectivos migrantes carecen de recursos económicos suficientes para procurarse un ocio basado en el consumo, así como tienen difícil acceso a la vivienda, lo que les obliga a compartir piso, ocasionando hacinamiento, ruidos, conflictos vecinales, entre otros.

El uso diferenciado de un mismo espacio público genera tensiones y malestar en la sociedad española: visión estereotipada del uso que hacen los/as vecinos/as migrantes del espacio público como “apropiación de lo público” o incluso “apropiación de lo propio”; masificación del uso y deterioro del entorno (basuras); conductas incívicas: estados de embriaguez o peleas, etc.

Por otra parte, ante esta nueva realidad es importante tener en cuenta las dificultades propias de una sociedad que no se encuentra preparada para asumir estos cambios producidos en poco tiempo, como por ejemplo:

- Falta de espacios comunitarios. Los nuevos territorios urbanos son espacios diseñados para que el ciudadano/a se comporte como un/a cliente, como un/a usuario/a de la ciudad, es decir, que se comporte y use la ciudad según su solvencia.
- Falta de procesos participativos orientados a diseñar un medio urbano más afín a las nuevas necesidades de los barrios madrileños.
- Falta de infraestructuras adecuadas en los espacios públicos adecuados a los nuevos usos.
- Falta de coordinación entre todos los agentes que pueden decidir en materia de espacios públicos, tanto públicos como privados (intereses divergentes más fuertes que los intereses comunes).
- Falta de actividades comunitarias estables en los espacios públicos dirigidos a todos los y las vecinas.
- Aumento del discurso xenófobo entre los y las vecinos autóctonos, apoyados en el momento de crisis económica.
- Falta de implicación política en la regulación de los usos de los espacios públicos adaptándolos a las nuevas realidades que se dan en ellos.

Teniendo en cuenta esta realidad multicultural de los usos diferenciados de los espacios públicos es que el Ayuntamiento de Madrid decide poner en marcha programas que,

con una metodología comunitaria, asuman el reto de modificar la percepción estereotipada del uso de estos espacios.

Para implementar este programa en los 21 distritos municipales de Madrid con 15 equipos de 3 o 4 profesionales cada uno, CEAR constituye un equipo operativo de profesionales con perfiles multidisciplinar, multilingüístico (chino, inglés, francés, búlgaro, rumano, ucraniano, árabe), multicultural (21 nacionalidades diferentes) formado por:

- 1 coordinadora General.
- 3 coordinadores/as de equipos de trabajo.
- 44 dinamizadores/as en Espacios Públicos.
- 1 auxiliar administrativo.
- Equipo de Voluntarios/as.

Objetivo del SDEP

Favorecer la CONVIVENCIA CIUDADANA fomentando las relaciones interculturales, sensibilizando a los vecinos en el uso adecuado de los espacios públicos, en el respeto mutuo entre las culturas y en la necesidad de construir un espacio común en el que todos/as los/as ciudadanos/as puedan convivir en armonía, previniendo conflictos y construyendo convivencia intercultural.

La búsqueda continua de fórmulas que permitan integrar la diversidad social y cultural en sus comunidades cotidianas de pertenencia y favorecer las interacciones positivas entre colectivos, caracterizan el trabajo de este dispositivo municipal. Se trata de tender puentes de comunicación, favorecer el conocimiento mutuo y promover la cooperación entre los diversos colectivos que usan los espacios públicos de los barrios de Madrid.

Enfoque metodológico

El SDEP ha buscado propiciar el encuentro, el conocimiento y el respeto a la diferencia desde un **enfoque de intervención comunitario**, fomentando nuevas formas de relaciones sociales que den lugar a la construcción de una sociedad intercultural.

Líneas de Actuación

El trabajo de dinamización comunitaria en espacios públicos se desarrolla desde distintas líneas de actuación con el objetivo de promover el cambio social. Para ello, los profesionales dinamizadores pasan a constituirse en agentes de desarrollo comunitario, facilitadores de los procesos de cambio en los 21 distritos de Madrid. Contribuyen a modificar aquellas dinámicas que pudieran suponer un obstáculo para el desarrollo de una buena convivencia social e intercultural en los espacios públicos.

- **Análisis de la realidad.** Antes de iniciar una intervención, se hace necesario conocer de primera fuente la realidad de cada barrio. Esta línea se desarrolla a través de la observación participante, mediante la creación de grupos de discusión, entrevistas, encuestas, sociogramas, talleres de diagnóstico participativo, mapas de recursos.
- **Sensibilización intercultural lucha contra el racismo y la xenofobia.** Se trata de detectar aquellas situaciones que puedan derivar en conflicto y prevenirlos utilizando la metodología de la Mediación Social Intercultural y el trabajo en red con todos los recursos sociales. Para ello, se realizan actividades de sensibilización y di-

fusión de valores culturales, de inclusión de la diversidad y lucha contra el racismo y la xenofobia; información de los recursos del distrito.

- **Promoción de la convivencia y participación social.** En esta línea se trata de generar espacios de encuentro entre usuarios/as de los espacios públicos, favoreciendo el intercambio y cooperación entre las diversas redes sociales que integran la comunidad; de apoyar y asesorar a usuarios/as, grupos y asociaciones para capacitarlos en la realización de actividades que favorezcan la convivencia intercultural y reforzar su capacidad de interlocución ante el resto de agentes sociales; además de promover acciones de fomento de la participación social y ciudadana, así como el fortalecimiento del asociacionismo inmigrante y el trabajo en red. Para ello se han realizado torneos deportivos, conciertos, actividades para las familias, exposiciones, concursos de cuentos y de pinturas, maratones culturales, “bicicletadas”. Grupos de trabajo con voluntarios, grupos de reflexión-acción, trabajo en redes, Mesas de Entidades, Coordinación con SS.SS., Oficinas de Atención al Ciudadano...
- **Formación.** Este programa considera de fundamental interés para la consecución de los objetivos planteados las acciones de formación desde diferentes niveles. Por un lado, la autoformación que diversifica y complementa la multidisciplinariedad y diversidad cultural del mismo equipo SDEP y la formación dirigida a profesionales y usuarios/as de los espacios públicos. En este nivel, se pueden mencionar la **formación interna**, dirigida principalmente a los agentes municipales (Servicios Sociales, Policía Municipal, Línea Madrid) y la **formación externa**, dirigida al tejido social, grupos formales e informales, vecinos/as: talleres medioambientales, cooperativismo, venta ambulante, ciudadanía, normativa legal. Participación en diferentes seminarios y ponencias en diversas entidades sociales y universitarias.

Otras acciones

Acciones de información, orientación y derivación para colectivos específicos, como por ejemplo la elaboración de guías de recursos para mujeres empleadas en el servicio doméstico o talleres de cuidado medioambiental.

Acciones de animación para infancia, familia y juventud, con el objetivo de crear espacios de encuentro intercultural, trabajando el acercamiento de los y las vecinas de diferentes orígenes con el objetivo de superar prejuicios y estereotipos.

Como producto del trabajo realizado durante seis años en este servicio, la experiencia hace necesario considerar las siguientes **PROPUESTAS** de cara a la continuidad de programas de desarrollo comunitario:

- Avanzar hacia la superación de las barreras individualistas de la sociedad actual y las nuevas que se siguen creando, recuperando los conceptos de vecindad y solidaridad que debe privilegiar cualquier relación humana.
- Dejar atrás el concepto de *tolerancia* y asumir el de **respeto a la diferencia**, que implica el reconocimiento del otro como un igual a través del acercamiento y conocimiento mutuo.
- Favorecer espacios de encuentro intercultural en el que las personas se relacionen en función de lo que tienen en común, superando lo que les diferencia.
- Ante posibles conflictos de convivencia, iniciar procesos pacíficos de resolución, que faciliten la comunicación de todas las partes y construyan nuevas normas de convivencia entre todos y todas. Empatizando con la otra parte, los conflictos se resuelven con mayor facilidad.

- Superar los conceptos *extranjeros/autóctonos* por el de *vecinos y vecinas* del barrio, de la ciudad, donde se reside. Así se pueden superar las diferencias (la edad, el origen) por lo que nos une (el deporte, el barrio, el parque, la escuela), reconociéndose como parte de algo superior que une a unos con otros (sentimiento pertenencia).
- Fomentar el pensamiento autocrítico y crítico con la realidad que condiciona a todos y todas, sin caer en prejuicios fáciles y estereotipos impuestos por otros.

Conclusiones

La transformación social es un proceso a muy largo plazo lleno de éxitos y de fracasos. Desde la propia climatología, hasta el cambio normativo, puede influenciar en el uso que se realiza del espacio público y, por tanto, en las relaciones de convivencia que en él se dan. El fomento de la convivencia intercultural implica una intervención desde lo colectivo, requiriendo el compromiso y protagonismo de los vecinos y las vecinas, el tejido social y la Administración Pública.

II. Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). Barrio Las Margaritas (Getafe): 2010-2014

Introducción

Como continuidad y ampliación del trabajo iniciado con la Red de Mediación Intercultural, en concordancia con los fines y objetivos de CEAR, este programa comienza a ejecutarse paralelamente con el Servicio de Dinamización de Espacios Públicos del Ayuntamiento de Madrid, desde el Área de Incidencia y Participación Social de CEAR, coordinado desde los Servicios Centrales, en su primera etapa (2010-2013) y por la Delegación de CEAR Madrid, en su segunda etapa. Una iniciativa de intervención social intercultural impulsada por la Fundación Obra Social “la Caixa”, formando parte de una red de proyectos similares que se desarrolla en otros 17 territorios, repartidos por todo el territorio nacional y ejecutado por diversas ONG y asociaciones como dinamizadoras de los proyectos; contando con el apoyo y orientación científica del Instituto Marco Marchioni y del Instituto de Migraciones (IMEDES) de la Universidad Autónoma de Madrid.

A diferencia de la Red de Mediación Intercultural, una de las principales características de este programa es que incorpora el compromiso de participación de los Ayuntamientos en los que se implementa el proyecto, con el fin de asegurar la sostenibilidad y continuidad del trabajo comunitario en el territorio de actuación. En el caso del barrio Las Margaritas, CEAR estableció un compromiso previo de colaboración y participación coordinada con el Ayuntamiento de Getafe, conjuntamente deciden ejecutar este proyecto en el Barrio Las Margaritas integrado en el Plan Municipal Comunitario “Las Margaritas” que destinaba una inversión en recursos sociales y urbanísticos.

Un poco de historia

Entre 1966 y 1969, el periodo de mayor actividad edificatoria y especulativa de la historia urbana de Getafe –una de las “ciudades satélites” de la incipiente metrópoli madrileña–, la empresa Pryconsa construye al norte del antiguo casco, junto a las instalaciones militares del Regimiento de Artillería de Campaña RACA-13 –hoy Universidad Carlos III– la totalidad del denominado Parque de Las Margaritas. Un barrio de algo más de 2400, viviendas destinadas a albergar –en régimen de propiedad a precio asequible– a la población inmigrante rural atraída por la primera industrialización madrileña, tanto de la capital como del

propio municipio, que desde los años 50 –en que se instala la fábrica John Deere mantiene– uno de los perfiles industriales más marcados de la primera corona metropolitana. La edificación del barrio de Las Margaritas –en su zona original popularmente llamada “triángulo de las bermudas”– se desarrolla de forma irregular.

Durante su construcción la empresa responsable introduce notables variaciones respecto a lo planificado en el Plan Parcial de “El Gurullero” con “la condescendencia pusilánime, cuando no cómplice, de los responsables municipales de la época”. La inexistencia de zonas libres y equipamientos contrasta con el máximo aprovechamiento de alturas y volúmenes –24 bloques de 5 plantas y 22 de 4, todos sin ascensor– en muchos casos 371 sobrepasando lo planificado; con la ocupación total de parcela y con casos de viviendas por ejemplo con cocinas sin salida al exterior².

A finales de 2010 el barrio ha vivido transformaciones sociales importantes que motivan una intervención social comunitaria, con una población de 12.000 habitantes aproximadamente, un porcentaje de población extranjera superior al 30%, un alto porcentaje de personas mayores con escasa movilidad y un elevado sector de población en situación de desempleo y vulnerabilidad social. En un contexto de crisis económica y desempleo, se produce un incremento de familias en situación de vulnerabilidad social, que solicitan ayudas a través de los servicios sociales y con un mayor impacto en la población de origen extranjero, motivan que el Ayuntamiento de Getafe ponga en marcha el Plan Comunitario “Las Margaritas” con el fin de revitalizar el barrio según las necesidades, preocupaciones y propuestas de sus vecinos y vecinas para mejorar la calidad de vida del barrio.

Bajo estas premisas es que el Plan Margaritas se propone desarrollar diferentes acciones en torno a la *VIVIENDA Y ENTORNO BARRIO* (ascensores, mejora de la vivienda, mejora de la estética del barrio); al desarrollo de *PROYECTOS SOCIALES* orientados al apoyo de educadores sociales en el ámbito socio-educativo; a la salud socio comunitaria y a la promoción de la participación ciudadana en la vida del barrio. Dicho Plan tiene como guía fundamental los principios de una actuación integral e integrada con la implicación ciudadana; mediante un diálogo amplio, riguroso y colectivo; de planificación conjunta de acciones; de la corresponsabilidad entre instituciones y ciudadanos.

Enfoque metodológico del PICI Las Margaritas

En un contexto de diversidad cultural y de fuerte impacto social en el barrio y a través de un enfoque innovador de intervención social, el proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, pretende contribuir a la construcción de un proyecto común de barrio, generador de cohesión social y de convivencia intercultural. Un proyecto común que implica tanto a vecinos y vecinas, asociaciones, ONG, servicios sociales, de salud, educativos y a los responsables políticos de la administración local, entre otros. Un proyecto que promueve la creación de espacios de reflexión y trabajo conjunto entre profesionales/técnico y políticos; de espacios mixtos técnico-ciudadanos y espacios de participación ciudadana, un proyecto que busca establecer un marco estable de sinergias de cooperación entre todos los actores protagonistas del proceso comunitario para alcanzar los siguientes objetivos.

- Fomentar la convivencia ciudadana intercultural y el desarrollo social compartido.
- Prevenir situaciones de conflictividad social.
- Generar un modelo de intervención de referencia en la gestión de la diversidad cultural.

2 Estudio Integral del Barrio Las Margaritas de Getafe”. Informe de resultados, EUSA Sociología (2008).

La metodología de intervención enfatiza prioritariamente el ámbito socioeducativo, el ámbito de la salud comunitaria y el de la participación ciudadana, con atención prioritaria en los colectivos de familia, infancia y juventud. El proyecto parte de lo existente en el territorio, servicios, recursos técnicos, tejido asociativo y ciudadanía, promoviendo su participación, interacción y coordinación con el objetivo de impulsar un proceso comunitario que favorezca la cohesión social³.

En este sentido y para lograr un acercamiento a la metodología de Intervención comunitaria intercultural, propia de este proyecto, hace falta tener en cuenta y relacionar tres conceptos complementarios básicos: interculturalidad, organización comunitaria y desarrollo comunitario.

Trabajar por la convivencia intercultural exige mucha flexibilidad en nuestras relaciones sociales; requiere adaptarse a los demás y al contexto; exige tolerancia y respeto; obliga a establecer unas normas comunes de convivencia, poniendo el acento en lo que nos une, acordando unas reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos. Requiere una resolución pacífica y creativa de los conflictos: aceptando el conflicto como una oportunidad que hay que aprovechar para mejorar la convivencia (Giménez; 2005).

La comunidad, su población y su organización

Como ya se mencionaba anteriormente, Las Margaritas es un barrio que se construye a finales de los años '60, con viviendas pequeñas, de cuatro plantas, sin ascensores y en muchos casos mal conservadas, especialmente su núcleo originario; con una población mayor y/o con movilidad reducida, lo que implica que hay vecinos/as que no bajan a la calle durante semanas o personas sacadas con grúa para poder ser trasladadas al hospital.

Por estas razones es que se produce el *fenómeno de "huida"*, un sector de la población original que migra hacia otros barrios de Getafe con mejores condiciones. En paralelo se produce el *fenómeno de "llegada"*. Dadas las condiciones de las viviendas, la mala imagen que se tiene del barrio, los alquileres son más baratos, lo que implica que llega al barrio una nueva población especialmente de origen extranjero, pasando a ser el barrio con mayor porcentaje de personas migrantes del conjunto del municipio.

Por otro lado, se detecta un aumento de infancia en dificultad social; baja participación juvenil; tejido asociativo débil; insuficientes dotaciones deportivas; un centro de salud saturado y precariedad de sus instalaciones; un declive del comercio tradicional.

El conjunto de estos elementos produce en los vecinos/as una percepción de *inseguridad ciudadana*, con un sentimiento de "pérdida" de señas de identidad, de cambio del paisaje humano, de una mayor precarización de determinados colectivos y una mayor presencia de personas que usan los espacios públicos de forma diferenciada respecto de los/as vecinos/as originales del barrio.

Así es como, la Plaza Santa Margarita, espacio público neurálgico del barrio, es fruto de quejas compartidas por el consumo de alcohol, los ruidos hasta altas horas de la noche; la presencia de menores sin acompañamiento de adultos, entre otras.

Esta realidad es la que promueve la necesidad de implementar el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural en el Barrio Las Margaritas.

Enfoque general del PROYECTO ICI

A partir del análisis previo del barrio, el proyecto tiene un planteamiento Integral y Global, se propone realizar una intervención preventiva y promocional, con una vocación transfor-

3 Programa de Interculturalidad y Cohesión Social. Fundación "la Caixa".

madora y como un refuerzo de lo existente en el territorio. Para ello, se considera fundamental el trabajo con los tres actores/protagonistas del proceso de desarrollo comunitario:

- **Administraciones** (local, regional y estatal).
- **Recursos técnicos** (entidades públicas y privadas).
- **Ciudadanía:** tejido social (asociaciones, ONG, grupos no formales) y vecinos y vecinas no organizados.

Con el fin de mejorar la gobernanza local, el equipo de profesionales ICI, se plantea como:

- Un recurso **complementario** a los proyectos y recursos existentes en el barrio, evitando duplicar iniciativas.
- Un recurso de **apoyo** para la organización de actividades con marcado carácter comunitario e intercultural.
- **Conecta iniciativas** diversas que favorezcan una **mejor organización de la comunidad** y de sus recursos.
- Contribuye a fortalecer las redes sociales locales.
- Favorece el protagonismo a la ciudadanía de Las Margaritas, su derecho a participar en los asuntos públicos y en la vida cultural.
- Contribuye a generar un conocimiento compartido de la realidad.

Este proyecto innovador que conjuga el desarrollo comunitario con la mediación intercultural, no es un proyecto sectorial más, trabaja para promocionar la convivencia intercultural, la cohesión social y la prevención de conflictos comunitarios interculturales.

Promueve la transformación de la realidad y las relaciones entre los actores/protagonistas del proceso comunitario, a través de sus propias acciones. Como *finalidad última*, Proyecto ICI busca **avanzar en un proyecto común de barrio**, intercultural e integrador, que mejore las condiciones de vida de sus vecinos y vecinas y que integre la diversidad existente en el barrio Las Margaritas. De igual forma se trabaja para conectar iniciativas diversas que favorezcan una mejor organización de la comunidad y de sus recursos. En el primer año se han establecido y afianzado relaciones con la administración, con los diferentes recursos técnicos del barrio y con la ciudadanía (asociaciones, grupos informales y vecinos/as a título individual). En el segundo año, se diseña una programación comunitaria y en el tercer año, se logra el desarrollo de la programación comunitaria coordinadamente con los tres actores del programa: Administración, profesionales/técnicos y ciudadanía. En el cuarto año se propone la consolidación y continuidad de los espacios de relación institucional con la ciudadanía.

Para lograr el objetivo de que la comunidad del barrio se perciba a sí misma como un proyecto común, se trabaja a través de las siguientes líneas de actuación:

- **Línea de Actuación Global:** Que tiene como función principal garantizar la integralidad de la intervención comunitaria intercultural (de todas sus líneas de actuación) facilitando la generación de espacios de relación entre administraciones, recursos técnicos y ciudadanía en la promoción de la convivencia intercultural y la cohesión social. Por un lado, está la Comisión de Seguimiento, constituida por la Administración, CEAR y referente técnico/profesional del Ayuntamiento. Por otro lado, está el **Equipo comunitario** que es un espacio de relación compuesto por técnicos referentes de las diferentes delegaciones municipales de Getafe implicadas

en el Proyecto ICI (Asuntos Sociales, Familia, Dependencia e Integración; Educación, Cultura y Deportes; Sanidad, Juventud, Coordinación de Barrios y Participación Ciudadana) y por el equipo del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. El equipo comunitario tiene entre sus fines la consolidación de servicios y/o programas comunitarios interculturales; el seguimiento del proceso de desarrollo comunitario en el Barrio Las Margaritas; la organización y desarrollo de los Encuentros Comunitarios que visibilizan las acciones, de las diferentes iniciativas comunitarias interculturales dirigidas hacia la **promoción de la convivencia ciudadana** y el **fortalecimiento de la cohesión social** en el barrio.

- **Línea Socioeducativa:** Su función es promover acciones de cooperación entre todos los agentes sociales vinculados al ámbito socioeducativo, para la gestión de la diversidad y la promoción del éxito escolar, con especial énfasis en la participación de las familias. El **grupo socioeducativo** es un espacio de trabajo y cooperación en el que participan diferentes protagonistas del ámbito de la educación formal y no formal, con la visión de que la escuela no educa sola, compuesto por el referente técnico de la Delegación de Educación y Mediadora Intercultural del Ayuntamiento de Getafe, los directores de los centros educativos de primaria, secundaria, educación infantil, equipos de orientación temprana y secundaria, AMPA de los centros educativos, Grupo de Menores de la Policía Municipal y equipo de profesionales del ICI. Las actividades priorizadas desde este grupo han sido:
 - Desarrollo de un **proyecto de tránsito de primaria a secundaria**, que promueve facilitar el tránsito del alumnado de los colegios del barrio al instituto, así como el fomento del conocimiento de los diferentes recursos sociales del barrio.
 - Promoción de la **implicación de las familias** en el ámbito educativo. A través del **fortalecimiento de las AMPA** con acciones formativas y espacios de coordinación.
 - Elaboración de un proyecto común: **Plan de acogida de la Comunidad Educativa**, para las familias de escolarización extraordinaria, con el objeto de favorecer tanto la integración del alumnado, sus familias y al nuevo profesorado en los centros, como una forma de promover una mayor apertura de dichos centros escolares a la vida del barrio.
- **Línea de Salud comunitaria:** Contribuye a la mejora de la salud de la población mediante la adecuación de los servicios sanitarios a la diversidad cultural y a lograr la implicación ciudadana en la mejora de un entorno saludable del barrio. El **grupo de salud comunitaria** es un espacio de trabajo y cooperación en el que participan diferentes agentes de la salud comunitaria: Centro Municipal de Salud, Centro de Salud Las Margaritas El Rosón, Salud Pública Área 10 de La Comunidad de Madrid, Asociaciones específicas de salud, jóvenes del barrio, Mediadora Intercultural de Servicios Sociales y técnicos del PICI. Las acciones que ha realizado el grupo han sido:
 - Diseño, elaboración y difusión de una guía de salud.
 - **Programas de prevención y promoción de la salud.** Talleres de educación sexual dirigidos a infancia, adolescencia y familias en IES Menéndez Pelayo y colegios del barrio, en coordinación con el Grupo Socioeducativo de la programación comunitaria del PICI.

- Mesa Redonda *Salud y claves culturales*, con el fin de conocer costumbres actitudes propias de las culturas china, rumana, latinoamericana y marroquí, que influyen en la relación con los servicios sanitarios españoles.
- Campaña “*Cuidemos nuestro barrio*”, de sensibilización sobre el cuidado y respeto al entorno del barrio.
- **Línea de Relaciones Ciudadanas:** Facilita la relación, el encuentro y la participación de todos y toda la ciudadanía del barrio para contribuir a la mejora de la convivencia y la cohesión social, fomentando su protagonismo activo y desarrollando sentimientos de pertenencia y de valoración positiva de la diversidad del barrio.

Así es como se ha conformado la **Comisión Vecinal** de Las Margaritas, impulsada por la Administración de Getafe y el ICI, que es un espacio de encuentro y cooperación de vecinos y vecinas del barrio, interesados en trabajar activamente por la convivencia y el bienestar del barrio y su gente. Su trabajo se ha canalizado en dos vías:

- Creación de un grupo de **formación-autoformación y comunicación** que diseña y organiza talleres de interés y ejercicio ciudadano en coordinación con otras entidades u ONG y técnicos del Ayuntamiento (Fortalecimiento Asociativo y Organización Social; Mediación Vecinal y Resolución de Conflictos; Día Internacional Contra la Discriminación Racial; Aprende a leer tus facturas, en 2014).
- La otra vía tiene que ver con el trabajo que se realiza con **infancia y juventud, a través de procesos de educación no formal**. Con el apoyo de la Comisión Vecinal y la participación en diversos espacios comunitarios como Grupo de Salud, Grupo Socioeducativo, el equipo ICI y con la colaboración de entidades como Asociación Sociocultural Maloka, comienza a rodar el Proyecto Reivindicativo de Educación, y Deporte Alternativo (PREDA) en septiembre de 2013, ampliando su intervención con nuevos componentes. Teniendo como objetivo la reivindicación del uso de espacios públicos de manera positiva, la posibilidad de practicar deporte de manera gratuita y alternativa, así como implicar a los vecinos/as del barrio en un proyecto comunitario.
- En esta línea de acción también es necesario destacar un espacio de trabajo comunitario previo al proyecto como es la **Comisión de Fiestas Las Margaritas** conformada por diferentes vecinos/as, jóvenes, personas de distintas asociaciones y técnicos/as del barrio. Es un espacio abierto a la participación de todos los/las vecinos/as, sin ánimo de lucro, para organizar las fiestas de Carnavalitas y las del barrio en septiembre, recuperando un espacio de encuentro, diversión y convivencia ciudadana. Los beneficios conseguidos a través de rifa, del chiringuito, etc. se destinan íntegramente a la preparación de las fiestas del año siguiente. Las reuniones se realizan en el Centro Cívico Las Margaritas.

Fases del proceso de desarrollo comunitario

Diferentes acciones se ha desarrollado durante 4 años de intervención y en diferentes fases:

- Año 1. Establecimiento de relaciones.
- Año 2. Conocimiento compartido.
- Año 3. Programación comunitaria.
- Año 4. Desarrollo de la programación comunitaria.

Productos de la Intervención Comunitaria Intercultural

Numerosas acciones y actividades se han realizado durante el transcurso de estos cuatro años de ejecución del proyecto ICI Las Margaritas que responden a la programación comunitaria, tales como:

- Campeonatos y Concursos.
- Maratón Fotográfica.
- Infantil, Bolos, Castellanos.
- Fútbol Sala, Cartas, Gastronomía, Ecuavoley...
- Concierto Joven, Orquesta, Exhibición de Bailes, Hip-hop, Funky.
- Baile de Mayores, Discoteca Joven...
- Talleres Familiares, Juegos Infantiles, Fiesta de la Espuma, Diana Floreada, Rifa, Rastrillo Solidario...
- Cinco Encuentros Comunitarios en los que se produce una devolución del trabajo realizado por las diferentes líneas de acción con la presencia y participación de los tres actores protagonistas del proyecto: Administración, técnicos/profesionales y ciudadanía. Un espacio en el que se dan a conocer las iniciativas comunitarias, se socializa el conocimiento; se presentan los mecanismos de participación y los productos del proceso.

4. Conclusiones

Con la ejecución del proyecto ICI, se ha pasado de una intervención dirigida preferentemente a la población de origen extranjero, a desarrollar procesos comunitarios en los que la responsabilidad de generar y garantizar la convivencia intercultural y la cohesión social, recae en el conjunto de la comunidad organizada, estableciendo relaciones y sinergias de cooperación en la construcción de un proyecto común de barrio.

La integración de una minoría en casa de la mayoría no depende tanto de los primeros, sino más bien de la buena disposición de los segundos a aceptarlos. (Inongo Vi Makomé)

BLOQUE II. Perspectiva de género

Feminismo e Igualdad educativa: un proyecto en construcción

Victoria Robles Sanjuán

Universidad de Granada

vrobles@ugr.es

1. Introducción

Hablar de *igualdad* en contextos educativos es remitirla al movimiento y teoría feminista, como uno de sus principales defensores. Se necesita inicialmente de una primera constatación: la *igualdad*, en sentido estricto, es una suposición¹. La *igualdad* es un valor que aún hoy no hemos logrado que exista, pero que tiene un profundo sentido histórico de lucha, de potencial humano, de democracia que hemos defendido en la idea de ser libres y justos, no de ser idénticos. Sus avances se han producido a la par que sus restricciones. Ambas vías han ido de la mano. Por esta razón, al utilizar términos como *igualdad* nos estamos remitiendo automáticamente a una idea potencial. Del mismo modo, la *desigualdad*, tal y como la entendemos en este texto, tiene que ver con la denuncia que se produce en contextos de lucha y de defensa por la *igualdad*, es decir, en procesos de conciencia de la formación de sujetos libres y solidarios.

También sabemos que la *igualdad* se aprende en colectividad. Muchas veces son las propias experiencias de vida, nuestras historias personales, nuestras relaciones con las demás personas las que suelen darnos cuenta de los aprendizajes más básicos y directos sobre la *igualdad* y la *desigualdad*: son, desde luego, una fuente de información y de sentimientos constantes de tales vivencias.

Vengo a expresar en esta Introducción la convicción de que estamos hoy en día viviendo dos experiencias paralelas: la desigualdad entre las personas vista como algo ineludible e inmanente al ser humano –dentro de la cual la de género es la más profunda y persistente–, al tiempo que ya disponemos de suficientes herramientas pedagógicas para un cambio educativo hacia la convivencia, el respeto y la igualdad de los seres humanos.

¹ VALCÁRCEL, Amelia, “La igualdad, idea regulativa”, en VALCÁRCEL, Amelia (comp.) (1994), *El concepto de igualdad* (pp. 1-16), Madrid, Editorial Pablo Iglesias.

Las experiencias puestas en marcha a favor de la igualdad entre chicas y chicos, y en el conjunto de las relaciones educativas, tienen su historia. En nuestro pasado hemos percibido algunos cambios históricos a partir de alternativas pedagógicas al modelo escolar sexista y androcéntrico, concretadas estas en el modelo coeducativo de escuela que lucha por la igualdad.

Me voy a referir, como marco de análisis, a la igualdad social reivindicada y vivida principalmente por el feminismo, y a su apuesta por un modelo escolar coeducativo, forma de expresión de esa igualdad social en el campo de la educación.

2. Algunos aportes sobre la relación entre igualdad, feminismo y coeducación

La igualdad, el feminismo y la coeducación han constituido una relación estrecha e intensa. Ha sido una relación de carácter teórico (de ideas y reflexiones), político (de lucha y movilización, de negociación y tensión institucional) y pedagógico (en la propuesta de un modelo de convivencia escolar sin discriminaciones), vigente hoy en día como experiencia escolar.

La coeducación no siempre vino de la mano del feminismo en su lucha por los derechos de las mujeres. A veces, como ocurrió en nuestro país a finales del siglo XIX, sus defensores y defensoras proponían un modelo distinto de orden escolar donde la agrupación conjunta de chicos y chicas en espacios comunes fuera considerada “normal”, es decir, donde la escuela recogiera la imagen de lo que la sociedad era como conjunto de mujeres y varones. Lo peculiar de este modelo de coeducación radicó en que no modificaba la percepción desigual de ambos sexos, dejando inalterada la necesidad de que los *currícula* fueran específicos para cada uno de ellos.

El progreso de las experiencias coeducativas desde entonces fue trayendo fórmulas distintas de agrupamiento de niños y niñas que respondían a ideologías favorables o contrarias a la coeducación –en el periodo de entre siglos se hablaba de escuelas de enseñanza mixta, coeducativas o bisexuales, o de escuela segregada, respectivamente. Las mismas denominaciones podían adoptarse según el modelo coeducativo planteado en cada caso –coeducación o escuela mixta para la escolarización conjunta o común en aulas de chicas y chicos, o coinstrucción, como la reunión de chicas y chicos en un mismo edificio pero en aulas separadas, entre otras variantes–.

Mientras grupos sociales, religiosos, intelectuales y políticos se debatían en el modelo escolar de agrupamiento o segregación de sexos –siempre bajo el anatema de los supuestos peligros morales de la unión de niñas y niños–, los programas escolares no terminaron de eliminar las materias de labores específicas para las niñas.

Las mejoras en las condiciones escolares de las chicas en las distintas etapas educativas y en las propuestas coeducativas a lo largo del primer tercio de siglo XX fueron ligándose, cada vez más estrechamente, a la conciencia de igualdad de algunas docentes, cuyo enfoque relacionaba la mejora de su propio estatus profesional, el reconocimiento de derechos de ciudadanía y la exigencia de cambios en la renovación escolar y en la organización escolar segregada por sexos.

Fueron las movilizaciones del movimiento feminista y las agrupaciones de mujeres en distintas esferas de la sociedad civil y política las que, en la *II República* española, lograron la ciudadanía política y civil para las mujeres, sustanciosas mejoras en sus condiciones de trabajo y las que fraguaron una coeducación en la que niñas y maestras tuvieran un papel destacado en la construcción de una nueva escuela y una nueva sociedad.

Por primera vez se cuestionaría un esquema escolar específicamente masculino en el que las mujeres habían jugado un papel secundario, frente a lo cual, algunas profesoras

y directoras de centros escolares como Leonor Serrano, María Sánchez Arbós y Margarita Comas –esta última de manera destacada– propugnaron una profunda reforma del sistema escolar vigente en aras de una escuela coeducativa que transformara el juego político de roles entre mujeres y varones, y donde se rescatara, de manera ejemplar, la cultura que las mujeres estaban aportando a la renovación escolar y a la educación de la sociedad².

3. Cambios en el modelo escolar: de la dictadura a la democratización social

Durante los primeros veinte años de franquismo, truncado violentamente el proyecto republicano, se impondrán razones de *orden moral y eficacia pedagógica* que servirán para justificar la feroz separación de los sexos en las etapas de primaria, secundaria y formación del magisterio, borrando cualquier atisbo de coeducación. Será en los años sesenta cuando se adviertan algunos cambios que conviene recordar: se produce un incremento importante de las alumnas en la escolarización primaria (constituirán a comienzos de los sesenta la mitad del alumnado) y bachillerato (llegando a representar más de un tercio del total de alumnado matriculado). Junto a esto, en los años sesenta se apreció un tímido impulso del modelo de escolarización conjunta de niñas y niños en las Escuelas Normales y en la composición mixta de tribunales al cuerpo del magisterio primario, que culminaría con la Ley General de Educación, en 1970³. Si a esto añadimos un ligero aumento de la cultura general de las mujeres y la apertura de horizontes profesionales para algunas de ellas, tendremos una idea de los pocos pero significativos cambios que ya se iban introduciendo en la educación de las mujeres y en sus vidas.

Pero esto no llegó al nivel curricular (ni prácticamente al ideológico), donde aún pervivían materias específicas que las alumnas habían de seguir cursando en magisterio, infantil y primaria separadamente del resto. Recordemos que, en 1958, la inspectora y pedagoga Consuelo SÁNCHEZ BUCHÓN hablaba de *valores diferenciales entre los sexos que deben ser formados diferentemente*⁴, aunque para ello la autora entendía que se pudieran ya formar en centros mixtos.

Pese a que la idea de implantar la coeducación no constituía un asunto social o pedagógico prioritario, el agrupamiento escolar de sexos que entonces se inicia –nos señala la profesora Carmen AGULLÓ⁵–, se debió más a la pragmática economicista de la época que a cambios ideológicos: con el incremento de alumnas en el sistema educativo, era más económico organizar un centro escolar mixto que mantener dos separados, tomando en cuenta, además, que el desarrollismo de la época necesitaba de mujeres formadas ante la gran demanda de puestos en el sector servicios e industrial, y que esto haría ya inevitable para ellas (o recomendable, según la perspectiva) una amplia instrucción.

Las dos grandes novedades de la Ley General de Educación de 1970 fueron: la implantación de la escuela mixta –pues la Ley no se pronunció en contra de ella– y la introducción del principio de igualdad de oportunidades, que afectará a varones y mujeres, como veremos, de modo diferente. Si por un lado se argumentaba el reconocimiento de la igualdad de oportunidades educativas sin discriminación de sexo, por el otro se defendía la perenne

2 COMAS, Margarita (1931). La coeducación de los sexos, *Revista de Pedagogía*, nº 116, pp. 347-356. Ver igualmente: Margarita COMAS, *Escritos sobre ciencia, género y educación*, Edición de José Mariano BERNAL MARTÍNEZ y Francesca COMAS RUBÍ, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 237.

3 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E., nº. 187 de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546.

4 SÁNCHEZ BUCHÓN, Consuelo (1965), “La coeducación. Un replanteamiento psico-pedagógico”, separata facticia de *Eidos* (enero/junio), pp. 71-88.

5 AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen (1999), “Azul y rosa. Franquismo y educación femenina”, en Alejandro MAYORDOMO (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 243-296), Valencia, Universidad de Valencia.

convicción de su diferencia sexual. Es decir, que la igualdad de oportunidades formulada no significaba igualdad entre hombres y mujeres. Lo cierto es que la igualdad entre los sexos no estaba planteada en la sociedad, y distaba mucho del concepto utilitarista de *igualdad de oportunidades*, defendido en la Ley, mucho más centrado en las diferencias de clase social.

El movimiento feminista de la Transición comenzó a hablar de integración de las alumnas en una escuela pensada para varones, una vez se fue implantando la escuela mixta. ¿Qué significaba esta nueva formulación crítica? La escuela mixta, aceptada por amplias capas de la sociedad en los años setenta, había acabado por instituir un efecto de igualdad plena que duraría aún muchos años, pese a la pervivencia de la discriminación de trato y déficit de atención educativa hacia las alumnas. Fueron las feministas quienes advirtieron de que el proyecto ampliamente perseguido de escuela común para todos y todas distaba mucho de ser igualitario.

Ellas pusieron en tela de juicio la pertinencia de la escolarización mixta, y subrayaron la necesidad de replantear la base de la estructura social y del sistema educativo para el logro de la igualdad educativa. La coeducación, solo entonces, retomaría el sentido con el que concurre en la *II República española*, trasladándolo y desarrollándolo en el contexto social y pedagógico de finales de los años setenta.

4. ¿Cuál es la transición que defendieron las educadoras feministas y en qué dirección se encaminaron sus propuestas?

En el contexto de Transición a la democracia ganó valor la idea de igualdad social, recogida expresamente en el art. 14 de la Constitución de 1978, y este principio justificó muchos de los argumentos de las mujeres para transformar la escuela. Los pronunciamientos sobre una escuela en igualdad, que no llegarían de manera inminente, se conformaron sobre la base de una lucha ideológica y política, civil y social (no específicamente pedagógica) e individual, dado que el nuevo significado de educación pasaba por la revisión de las identidades personales, ahora dirigidas a favorecer sujetos libres y autónomos, no encorsetados en modelos homófobos, clasistas o sexistas.

El periodo de Transición hacia la democracia fue también el periodo que coincidió con el inicio de cambios importantes en la vida de las mujeres. Junto a su introducción en el mercado laboral, se produjo una quiebra del modelo familiarista con el incremento de su insatisfacción con su vida familiar, matrimonial y de dependencia económica. La necesidad de un cambio social que representara la transición de una dictadura a una sociedad democrática avanzada fue aprovechada por las mujeres para expandir todo un proceso de liberación y de emancipación de viejas ataduras, que entonces vieron posibilidad de transformación.

Este movimiento feminista estaba siendo articulado internacionalmente desde finales de los sesenta con la pretensión de adquirir conciencia y concienciar a la sociedad sobre la necesidad de las mujeres, tanto de su liberación como de la exposición de un conjunto de demandas necesarias para cambiar sus vidas. En nuestro país, esta articulación fue llevada a efecto en las casas, barrios, pueblos y ciudades, a través de redes informales y grupos formales e informalmente organizados.

La mayoría de las proclamas y reivindicaciones del movimiento feminista en aquel momento, en la exigencia del logro de derechos legítimos ya conquistados por las mujeres de otros países, influyeron y afectaron directa o indirectamente en su educación y en sus derechos educativos.

Una nueva ciudadanía se abría ante sus ojos, para lo cual se potenciará la visión de una educación distinta, rupturista de modelos patriarcales y androcéntricos, y de una escuela como

proyecto, comprometida con las nuevas bases que el feminismo iría desarrollando en torno a la igualdad, al ejercicio de la ciudadanía y al cuestionamiento de las bases discriminatorias de la estructura social. El desafío que el feminismo plantó al conjunto de fuerzas sociales y políticas tuvo entonces, por tanto, efectos inmediatos sobre la propuesta de modelos escolares.

Algunas de las propuestas programáticas internas del movimiento feminista político y teórico fueron la conquista del derecho al divorcio, al aborto, a gozar de una sexualidad libre, a la igualdad salarial, al ejercicio político, a la toma del poder y a la defensa de derechos como la contracepción y la planificación familiar. El aprendizaje de la teoría feminista se vinculó al feminismo educativo a partir de temáticas generales como: *la dicotomía público-privado* –llevada al terreno de su aprendizaje escolar, de la explicación histórica de la diferencia sexual y la contribución de las mujeres a la vida común–; *el acceso al poder* –transferido años después al contexto de las posiciones de poder de las docentes en los centros y organismos educativos, a la socialización para el poder y el no poder de chicos y chicas–; *el aprendizaje de la identidad sexual* –traslado más adelante al discurso de las emociones y la llamada coeducación sentimental–, y la *relación educación-empleo*, ineludible entre las aspiraciones de acceso laboral de las mujeres y de conciencia de una mayor y más cualificada formación, entre otras temáticas.

El novedoso ejercicio de ciudadanía social y política llevaría a plantear un modelo escolar centrado en los beneficios de la igualdad para todas y todos, y alejado de la realidad de la escolarización mixta. El propio concepto de igualdad se alejaba así de la posturas más conservadoras que se aferraban a un modelo de igualdad de oportunidades que, sin el análisis sobre la naturaleza ideológica del patriarcado, seguía sosteniendo una educación para todos aparentemente justa, pero plagada de prácticas sexistas y de ideología discriminatoria para las alumnas.

La diversificación de estrategias del feminismo de los setenta para exponer públicamente sus ideas, proyectos, críticas y discursos es diversa, y muy amplia: actas de reuniones, panfletos, pósteres, revistas, periódicos, mítines, programas políticos, pasquines, fotografías, entrevistas, manifestaciones, ruedas de prensa, conferencias o concentraciones forman parte del organigrama de concienciación personal y social, de debate y movilización colectiva.

El estudio de la educación sexista y su alternativa fue considerado bisagra para replantear otras muchas claves del feminismo (familia, aborto, doble jornada laboral se ven como la consecuencia de una educación discriminatoria). Las primeras y emblemáticas *Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer de diciembre de 1975* desarrollaron un compromiso global con el cambio educativo, con críticas a la *Ley General de Educación* y a la introducción de materias específicas femeninas. Cuestionaron la naturalización de las mujeres con discursos contrabiologicistas que cuestionaron el androcentrismo en los contenidos escolares infantiles y juveniles. Incluyeron propuestas globales de cambios curriculares en la escuela, de muy diverso perfil y calado: *metodológicos* (apuesta por la enseñanza democrática), *formativos* (derogación de asignaturas de carácter doméstico e introducción de otras materias comunes) y *organizativos* (tiempos escolares, jornadas escolares, nuevas infraestructuras –con propuestas de transportes escolares y la creación de colonias escolares de verano–). Denunciaron, al fin, una cultura escolar machista a través del sexismo en los comportamientos, la baja consideración de las docentes, la devaluación de su profesionalidad que consideraban como “propia”.

Meses después, en 1976, y con el caudal de ideas que daba una conciencia colectiva emergente, se celebraron en Barcelona las *Jornades Catalanes de la Dona*. Allí se añadirían a la agenda anterior otros elementos como la enseñanza gratuita, libre, antiautoritaria y estatal, la implantación de la coeducación y de una educación sexual.

La revista *Vindicación* resultó paradigmática por haberse convertido en aquel momento un espacio abierto a la denuncia y a la reflexión educativa desde un marco más profesional. En su número 10 de 1977, *Vindicación* incluye el primer gran monográfico sobre aspectos educativos, titulado: “Educación de la mujer: la gran estafa”⁶. En él se da cuenta de los distintos elementos de discriminación de las mujeres en el sistema educativo universitario y no universitario: la falta de preparación para sí misma, para el trabajo, la trampa de la familia, los estereotipos como conformadores de conductas, el mayor índice de analfabetismo femenino o las distintas discriminaciones de las mujeres en el sistema educativo constituyen una revisión general de la situación del momento en la educación de las mujeres.

Este trabajo, que de alguna manera reúne gran parte del pensamiento pedagógico del momento, incluye estudios, cifras y análisis variados sobre los procesos de desigual participación de mujeres y varones en estudios de tipo técnico más cualificado –a los que las mujeres no habían accedido prácticamente–, y estudios generalistas más devaluados socialmente y profesionalmente –en proceso de abandono por los varones–. Esto pondrá de manifiesto una realidad cuantitativa y cualitativa que hará tambalear la supuesta neutralidad del sistema educativo y de los procesos de socialización de chicas y chicos que conlleva, a la postre, una desigual participación en el mercado laboral. Un mes después, en la revista pedagógica *Cuadernos de Pedagogía*, la socióloga Marina Subirats afirmaba lo siguiente:

“Implantar la coeducación es, por tanto, construir un modelo educativo diferente del actual, pensando en términos de un nuevo sistema de valores a desarrollar en el conjunto de individuos, hombres y mujeres. Tarea en la que la escuela ha de ir por delante de la familia; los estereotipos familiares varían más lentamente, dado que se carece en ella de la capacidad de reflexión colectiva que puede darse entre los maestros”⁷.

Aunque el debate sobre la coeducación no terminaría de arrancar hasta bien entrada la década de los ochenta, las bases de un cambio de valores educativos y de un cuestionamiento explícito de la escuela tradicional vigente y de sus consecuencias, principalmente para las mujeres, estaba planteada al conjunto de la comunidad escolar y social.

5. ¿Cómo se implanta un modelo de escuela coeducativo?

Valga señalar anticipadamente a lo que sigue que la coeducación, como modelo pedagógico para la igualdad entre las personas, no ha sido todavía lograda. Estamos en el proceso de diagnóstico de las diferencias de género en la escuela y en las relaciones sociales entre mujeres y varones, y de propuestas para su cambio. Formalmente, estamos en el camino de una escuela mixta donde todavía se tiene mucho más en cuenta la cultura dominante, el poder como expresión de prepotencia, la discriminación sobre la base de la diferenciación de los sexos, que la cultura de la aceptación de nuestras diferencias, vistas como conjunto de identidades diversas con igual derecho a existir.

La coeducación como apuesta pedagógica, metodológica y organizativa sobre una escuela en igualdad fue inicialmente centrada en el proyecto escolar, desde donde se extendió, adoptando un significado más amplio, a la educación de las personas sobre la base de la igualdad. Se consideraba la escuela uno de los elementos principales en la construcción en igualdad de las relaciones humanas –pero no el único–, y muchos cambios se podrían

6 *Vindicación Feminista*. Monográfico firmado por Amparo Moreno, “La educación de la Mujer. Una estafa”, abril, 10 (1977), pp. 29-38.

7 SUBIRATS MARTORI, Marina (1977). “De la contaminación machista a la coeducación”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 31-32, pp. 22-25.

hacer desde ella. Pero la transformación de estereotipos y roles sexuales era social, no únicamente escolar. Así lo entendieron algunos grupos de educadoras feministas cuyas iniciativas se orientaron al trabajo escolar, familiar y a la formación individual de las mujeres.

Para la coeducación, los años ochenta constituirán una década clave en la que tomar contacto directo con el escenario escolar de todo el sistema educativo a partir de las teorías pedagógicas feministas. Esta tercera expresión de feminismo educativo no tuvo más remedio que optar, en sus inicios, por el voluntarismo de educadoras comprometidas con la coeducación escolar, como así sucediera en otros países. Si el compromiso con el cambio normativo no llegaba desde arriba, pese a que la igualdad se introduce en las instituciones, la estrategia plausible sería plantear el cambio directamente desde las escuelas y grupos feministas de concienciación. Los grupos –pocos– constituidos en las escuelas para el estudio de la educación sexista en el aula animaron al profesorado a adoptar actitudes contra el sexismo que dieran valor a una educación inclusiva, también, de chicas.

Un punto central de esta década será la progresiva institucionalización del feminismo en las universidades, en la creación de organismos de igualdad nacionales y regionales y, también, la emergencia de unidades de igualdad en sindicatos y organismos locales de perfil diverso. En estos últimos, la participación y gestión de docentes feministas fue clave en el organigrama de trabajo coeducativo y en la gama de propuestas escolares en torno a la educación no sexista.

El modelo coeducativo estaba despuntando a comienzos de los ochenta y se planteaba sobre la base de elementos diversificados, no muy coordinados analíticamente. Será ahora, superada la primera etapa de explicación teórica de lo que está ocurriendo en las aulas, con esos pocos elementos dispersos aludidos páginas antes, que las maestras inician el cambio en la práctica de la enseñanza y en los contenidos a enseñar. Paralelo al desarrollo de explicaciones sobre los procesos de desigualdad que continuarán saliendo a la luz, la plasmación de primeros proyectos coeducativos en el aula será ya un desafío ineludible. Lo vemos en ejemplos como el tratamiento del sexismo en el lenguaje, el androcentrismo en la ciencia, la intervención sobre la participación desigual de alumnas y alumnos en los estudios, la conciencia del déficit de representación de las mujeres en la historia, la falta de poder de las mujeres que llevará años después a trabajar la autoestima, la explicación del rol doméstico de las mujeres y la introducción de la diversidad sexual.

El concepto de “coeducación” como cuestionador del orden establecido tardó algún tiempo en asimilarse, vinculado a una nueva forma de entender el sexismo en el aula y de combatirlo.

Fueron fundamentales los grupos de educadoras que ya habían puesto en marcha proyectos coeducativos en el aula para la formación general de aquellas primeras coeducadoras, que debatían al margen de la escuela y experimentaban fórmulas teóricas y didácticas. Tenían en común que avanzaban en la dirección del compromiso con el ejercicio docente, removiendo algunas de las prácticas sexistas que en aquel momento constituían parte de las preocupaciones del pensamiento no sexista.

La falta de tradición pedagógica coeducativa implicaba para ellas un doble esfuerzo de repensar la educación y su intervención en el aula, y de construcción de discursos y materiales para la docencia comprometida con este pensamiento.

Los procesos autoformativos eran una parte del cambio de la enseñanza que implicaba igualmente la elaboración de materiales de un modo un tanto artesanal, transformando los manuales de primaria al uso en guías no sexistas para el aprendizaje de niñas y niños.

Faltan análisis finos sobre los efectos de la Reforma educativa de 1990 sobre la igualdad lograda en la escuela y en el compromiso colectivo de parte del profesorado, en el tipo de centros escolares y en zonas geográficas específicas. Faltan muchos testimonios de las docentes que crearon unidades de igualdad en los centros de formación de profesorado

para la formación en coeducación; necesitamos indagar los enlaces teóricos con el feminismo académico y las diversas y abundantes propuestas de planes y guías de igualdad de las instituciones para la igualdad creadas en todo el territorio nacional. Fue ingente la labor teórica y docente realizada en los centros educativos, asociaciones feministas, organismos de igualdad, seminarios e institutos universitarios. Sus lazos con el extranjero se extendieron y consolidaron, lo que aportó proyectos de trabajo conjunto, conceptos e intercambios de experiencias que proporcionaron un enriquecimiento del concepto de coeducación y su ampliación a otras esferas sociales.

La sociedad actual es mucho más compleja que la sociedad del siglo XIX, la de la *II República* o la de la Transición democrática. Hoy se nos presentan desafíos distintos, que la escuela mixta y quienes la legislan no están afrontando. Es una crítica severa a la falta de compromiso con nuestro pasado, presente y futuro. El futuro, que ya es hoy realidad, tiene que ver con, al menos, dos aspectos que las sociólogas y economistas feministas están poniendo sobre el escenario. Señalo dos de ellos: la perspectiva de un mundo globalizado, donde ya es inevitable hablar de comunidad global y de ciudadanías. Nuestra relación como ciudadanas y ciudadanos sigue situada en el marco de sus diferentes prácticas cívicas, y de una relación contradictoria y poco elaborada con el Estado-nación, con la cultura global internacional y con la economía, eje único de las preocupaciones de nuestro gobierno hoy en día. ¿Dónde queda la ciudadanía política y social? ¿Cómo afrontamos la era de las comunicaciones globales que generan identidades confusas, pero con lenguajes que hay que aprender y que no tienen un contexto donde aprehenderse?: el lenguaje político que relaciona obligaciones del Estado con la sociedad civil y sus derechos; el lenguaje moral, que habla del bien común; el de la igualdad, para ser libres de opresión, de pobreza, de violencia, etc.

En segundo y último lugar, la agenda actual que la coeducación tiene ineludiblemente que completar a lo construido por nuestras experiencias pasadas, la idea de los cuidados a las personas. Esto nos lleva a reflexionar sobre el concepto de *sostenibilidad de la vida humana*, lo que para la economista Cristina Carrasco, “implica un proceso que requiere recursos materiales pero también contextos y relaciones de cuidado y afecto. Proceso que permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social, y sitúa a la economía en una perspectiva diferente, cuya prioridad son las condiciones de vida de las personas, mujeres y hombres. Así, el concepto de sostenibilidad exige no solo que la vida continúe –en términos humanos, sociales y ecológicos–, sino también desarrollar condiciones de vida aceptables para toda la población. Esta nueva perspectiva permite destacar una dimensión olvidada de la crisis actual, la crisis de los cuidados”⁸.

Por tanto, una economía desligada de lo social, invisibiliza las condiciones de vida de la población y de aquellas, mayormente mujeres, que la sostienen. Tenemos, nos recuerdan las economistas, que plantear marcos interpretativos alternativos para el análisis de la realidad social y económica que integren la experiencia femenina en el cuidado de la vida y sitúen como objetivo central las condiciones de vida de toda la población. Esto también pertenece a la escuela soñada, la que entre todas y todos vamos a ir creando.

6. Bibliografía

Moreno Seco, Mónica (ed.) (2005). *Manifiestos feministas. Antología de textos del movimiento feminista español* (1965-85), Alicante, Universidad de Alicante.

8 CARRASCO, Cristina (2009), Mujeres, sostenibilidad y deuda social, *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 169-191.

- Cuadernos de Pedagogía* (1977). Monográfico firmado por varias autoras, “Mujer y educación”, Julio-Agosto, 31-32.
- Jornades catalanes de la dona* (versión catalana), Barcelona, Alternativas, 1977, celebradas en mayo de 1976.
- Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (1969), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Bonafé, Jaume (1989) *Renovación pedagógica y emancipación profesional*, València, Universitat de València.
- Moreno Marimont, Montserrat (1992), *Del silencio a la palabra*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Robles Sanjuán, Victoria (2010) Cuando los cambios son también nuestros: movimientos feministas y propuestas educativas transformadoras, en Fanny AÑAÑOS (ed.), *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: las mujeres en las prisiones* (pp. 137-154), Barcelona, Gedisa.
- _ (2012). Asociacionismo político para la reeducación de la ciudadanía. El colectivo Lanbroa de Bizkaia (1975-), en *XX Jornades d'Història de l'educació. Cohesión social y educación: ideas, políticas experiencias*, Andorra, pp. 313-331.
- _ (2012). La escuela soñada. Relatos pedagógicos en transición, en Pedro L. Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente (eds.), *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 537-552), Murcia, SEPHE-CEME.
- Subirats Martori, Marina (1994) Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, septiembre-diciembre. Accesible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm> (Último acceso, 29 de diciembre de 2012).
- Vindicación Feminista* (1977) Monográfico firmado por Amparo Moreno, “La educación de la Mujer. Una estafa”, Abril, 10, pp. 29-38.

Género y ciudadanía. Transferencia de conocimientos en el ámbito universitario

M^a Carmen Monreal Gimeno
Victoria Pérez-de-Guzmán
Rocío Cárdenas-Rodríguez
Teresa Terrón-Caro

Universidad Pablo de Olavide

mcmongim@upo.es

mvperpuy@upo.es

mrcarrodd@upo.es

mttercar@upo.es

1. Introducción

Hoy en día, los estudios interdisciplinarios de género, constituyen una parte esencial de los programas académicos de muchos países del mundo: Europa del Norte, Estados Unidos, Canadá y Australia, pero todavía se está luchando por su reconocimiento –tanto desde el punto de vista institucional como desde el punto de vista científico en las Universidades del Sur de Europa y América Latina. En España la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece, en el artículo 7: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación...”. Las diferentes investigadoras/es, miembros del proyecto, cuyo primer conocimiento procede de su encuentro y coincidencia en programas de estudios de género, Master o Doctorados de Género, poseen una larga experiencia en estudios de género, han realizado investigaciones sobre el tema y han trabajado en intervenciones y estudios de Género (Maestrías, Escuelas de Doctorado, etc.) en sus respectivas Instituciones.

El campo de los estudios de género es amplio, no solo en términos de disciplinas, sino también de temáticas. Además, los problemas pueden ser analizados desde diferentes perspectivas de acuerdo con los países y los continentes. La escisión Norte/Sur, la brecha occidental/no occidental, pensamiento desarrollado –entre otros– por pensadoras postcoloniales feministas, ha influido profundamente en el análisis de las condiciones de las mujeres y las estrategias para la emancipación de la mujer, produciendo

escisiones en las teorías y la acción en una articulación compleja de objetivos comunes o separados. Múltiples informes tratan de poner de relieve la discriminación y la falta de acceso a la educación de las mujeres, de modo que esta desigualdad se suma a cualquier otra. Entre estos informes podemos mencionar: *Las Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2012*, *Informe Anual del Observatorio de Género de América Latina y el Caribe* (Bas-Peña, E., 2014).

La dimensión política de los estudios de género, tan importante en cuanto necesariamente trata de las asimetrías y la igualdad, ha encontrado un marco común en los documentos de los organismos internacionales, pero el compromiso universal de la igualdad de género tiene que reconocer las diferencias dentro de los grupos y las trayectorias diferenciadas de acuerdo con los contextos.

Con el fin de afrontar el reto de un “universalismo diferenciado” en el tema de las teorías de género y de las políticas de género a través de un enfoque comparativo entre Europa y América Latina, se generó esta propuesta centrada en temas de género, combinados con los de ciudadanía, que representa el concepto crucial en torno al cual giran tanto los “derechos” como los procesos de “participación”.

El conjunto de los Derechos (derechos civiles, sociales y políticos) deben ser entendidos en el contexto de las relaciones de género y la división del trabajo. Por otra parte, la participación en la toma de decisiones o la “acción” en la vida social, económica, cultural y política constituye una forma dinámica y activa de conseguir los derechos, medio por el que las personas trabajan juntas para mejorar su condición.

Iniciado por el análisis feminista, el concepto de género se ha incorporado en las estrategias de las organizaciones internacionales para definir políticas globales para la defensa de los derechos humanos y el desarrollo. En un contexto de creciente globalización, durante la década de 1990, la discusión general de los derechos humanos en las Naciones Unidas y otras organizaciones se ha intensificado y ha producido nuevos resultados, es decir, en lo que concierne a los derechos de las mujeres, ya la segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) ha respaldado firmemente que “los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales” y que “deben formar los derechos humanos de las mujeres una parte integral de las actividades de derechos humanos de las Naciones Unidas”.

La Plataforma de Acción de Beijing, aprobada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), y el Consejo Económico y Social acordaron conclusiones importantes (1997/2) y solicitaron al sistema de las Naciones Unidas, a los Estados Miembros, las organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales, que incorporaran sistemáticamente perspectivas de género en todos los ámbitos políticos.

A pesar del activismo de la ONU, y el hecho de que la ONU y las estructuras globales de la sociedad civil estén dispuestas a ayudar a los estados a cumplir con tales normas de la sociedad mundial, aparece un modelo mundial de ciudadanía y los derechos de las mujeres están lejos de ser implementados en todas las partes del mundo, tanto en las sociedades industriales democráticas, en las que existen categorías de no ciudadanos/as (principalmente inmigrantes) como en los menos desarrollados. Así, nos encontramos con que las barreras culturales y políticas están en todos los lugares.

La comparación entre la UE y los contextos de América Latina en relación con la igualdad de género es especialmente importante, teniendo en cuenta las diferencias y similitudes en los contextos culturales, sociales, económicos y políticos. Particularmente

importante como transferencia relevante de conocimiento es la comprensión de la articulación entre la acción de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba para la aplicación de la igualdad de género. El papel de la Unión Europea (UE) como una comunidad política supranacional ha sido crucial en el campo de la igualdad de género. Gracias a la presión de la UE, en todos los países europeos se ha introducido una legislación fundamental de igualdad de género en todos los ámbitos, educación, trabajo, etc. pero las medidas de aplicación práctica y los mecanismos de ejecución son muy diferentes según los países.

Por otra parte, las diferencias culturales siguen desempeñando un papel importante en la conformación de las relaciones de género, de ahí que los movimientos sociales pueden ser un agente fundamental en el cambio de mentalidades. La comparación Unión Europea-América Latina puede clarificar la articulación necesaria de abajo a arriba, a lo que habría que sumar los factores de arriba hacia abajo. El progreso en la igualdad de género se puede medir a través de la legislación y la intervención de las instituciones de igualdad de oportunidades, en su aplicación, y se puede comparar con las áreas donde el papel preponderante en la promoción de la igualdad de género proviene de movimientos sociales.

En consecuencia, pensamos que el enfoque de género y ciudadanía en una perspectiva comparada europea-latinoamericana cumplirá dos objetivos específicos de la propuesta:

- La apertura de perspectivas de investigaciones interdisciplinarias, originales e innovadoras.
- La contribución a la evaluación y la definición de las políticas de género a nivel internacional, nacional y local en los dos continentes.

Estos dos objetivos son extremadamente relevantes, tanto para el ERA –el Espacio Europeo de Investigación–, dado que el campo de los estudios de género en muchos países europeos está todavía poco desarrollado en comparación con Estados Unidos y Canadá, como para la política de la UE que considera la igualdad de género como un objetivo fundamental a alcanzar.

2. Estudios de género, universidad y transferencia del conocimiento

Sin querer profundizar en elementos conceptuales debemos comenzar esta discusión teórica estableciendo una clara distinción entre sexo y género. En este sentido, el sexo hace referencia a las características físicas, que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el género se refiere a las conductas asociadas a los roles los cuales se transmiten a través de la socialización de los individuos. Y es en esta socialización cuando surge la identidad de género por la cual se establecen diferencias psicológicas y sociales entre hombres y mujeres, que justifican la determinación de determinados roles para los hombres y otros roles para las mujeres.

Sin embargo, en determinadas sociedades se está produciendo una transformación de los roles tradicionales asociados a los hombres y a las mujeres, produciéndose una reconstrucción de las identidades masculinas y femeninas por la que la diferencia en los roles de género ya no está tan clara, por ejemplo, la relación jerárquica de los hombres sobre las mujeres comienza a desdibujarse.

Pero esta transformación no se produce en todas las sociedades al mismo ritmo. Existen países y comunidades donde las relaciones entre hombres y mujeres mantienen formas más tradicionales de relación y los cambios en la diferenciación de género son más lentos. Por ello, consideramos que en estas zonas la apertura hacia otras formas de hacer, sentir y pensar posibilitan una reflexión sobre las desigualdades de género y las potencialidades del cambio, a su vez ayudan a establecer relaciones más equitativas entre hombres y mujeres. En este sentido, la transferencia de conocimientos científicos en relación al Género y la Ciudadanía constituyen una oportunidad que posibilitan este cambio y es responsabilidad social desde el ámbito universitario contribuir a esta transferencia del conocimiento.

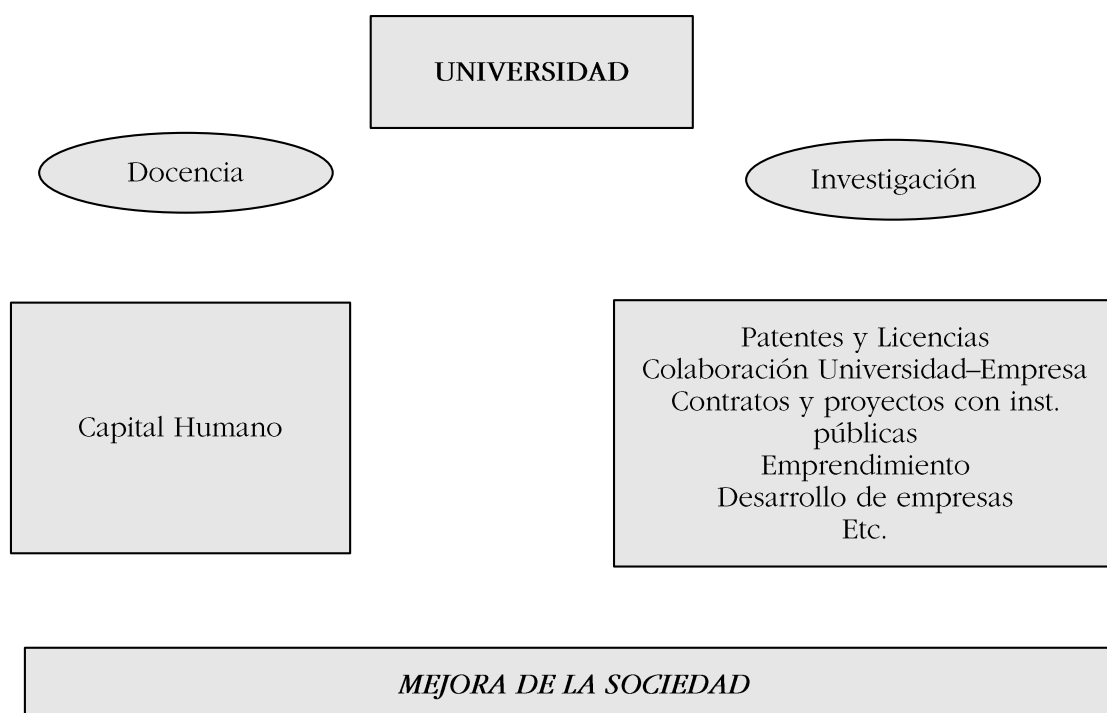
Los estudios de género hasta hace pocas décadas estaban ausentes en el ámbito universitario, si bien en la actualidad constituyen un campo del saber en universidades de numerosos países, incluido España. De hecho, en el contexto español contamos con la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, en la que se establece que desde el ámbito universitario se tiene que incluir y fomentar la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal. Además, la Ley Orgánica 3/2007, en el capítulo II Acción administrativa para la igualdad, el artículo 25 referido la igualdad en el ámbito de la educación superior sostiene que las Administraciones públicas promoverán (2.a) “La inclusión, en los planes de estudio en que proceda de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres”. Es por ello por el que desde el ámbito universitario se impulsa la docencia y la investigación desde la perspectiva de género así como la inclusión de materias y posgrados específicos.

Entendemos que los estudios de género tienen como objetivo crear y desarrollar un conocimiento científico donde esten presente las mujeres con una nueva metodología que contemple las relaciones entre hombres y mujeres. Pero este conocimiento no debe de permanecer estanco entre las paredes de la institución universitaria, sino que debe difundirse para que tenga un impacto en la mejora de las condiciones de vida de todas las mujeres y nos referimos a todas las mujeres con independencia de su contexto y/o país.

Tal y como nos indica Flecha García (1999, 230) “ciencia y feminismo, búsqueda del saber y contexto en el que este se genera, tradición científica y nueva ciencia, son cuestiones que han llevado a abrir un diálogo, un debate, una confrontación sobre el verdadero carácter de los saberes históricamente acumulados y sobre la necesidad de una redefinición de los mismos y de las visiones del mundo que nos han transmitido”. Por ello los estudios de género redefinen los conceptos y el conocimiento científico realizado tradicionalmente desde una mirada patriarcal.

Y ese es el objetivo principal de la transferencia del conocimiento en el ámbito universitario, generar y confrontar conocimiento científico entre distintos contextos y ámbitos de conocimientos para trasladarlo a la sociedad. La Universidad es una institución que genera y disemina conocimiento, y los estudios universitarios de género juegan un papel fundamental en la mejora de las condiciones de vida de las mujeres. De hecho, se la conoce como la “Tercera Misión de la Universidad”, trasladar el conocimiento científico generado en la Universidad a las empresas, instituciones u organizaciones, es decir, a la sociedad en su conjunto. Tal y como se aprecia en la gráfica nº 1, la Universidad aporta a la sociedad capital humano capacitado profesionalmente para aportar a la sociedad lo adquirido en su formación y conocimientos científicos como resultados de investigación para la toma de decisiones, creación de empresas, patentes, etc.

Gráfica 1. Transferencia del conocimiento. De la Universidad a la Sociedad



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, las Universidades no son centros que desarrollan su investigación de forma aislada. En esa transferencia de conocimientos no podemos olvidar la importancia de las redes. La creación de redes posibilita que la creación y diseminación del conocimiento científico pueda ser extrapolada a distintos contextos, desde los que aprender, importar/exportar experiencias y trasladar avances científicos que posibilitan la mejora de la sociedad de otras zonas geográficas. Las redes en el ámbito universitario nos permiten desarrollar un conocimiento colectivo, generar espacios que posibilitan la innovación y favorecer los procesos de aprendizaje donde se confrontan creencias, ideas, pensamientos y avances científicos, basándose en la idea de un conocimiento no lineal (el conocimiento se desarrolla en ámbitos disciplinarios y cognitivos cerrados y concretos), sino que las redes se centran en la generación de un conocimiento que se desarrolla en contextos más amplios, donde están implicadas distintas disciplinas de conocimiento, heterogéneo, diverso y reflexivo.

En definitiva, la Universidad tiene entre sus misiones mejorar la sociedad a través de la transferencia de conocimiento a la sociedad y los estudios de género contribuyen al fomento de la equidad en la sociedad, si bien desde nuestra propuesta nos basamos en la creación de redes, de procesos interactivos entre las distintas Universidades para generar estudios de género desde un marco más complejo y holístico.

3. Proyecto Europeo Gendercit: Género y Ciudadanía

El objetivo primordial del proyecto Gendercit, situado en el Programa *People* de la Unión Europea, como una de las acciones Marie Curie, dentro del séptimo programa marco (FP7/2007-

2013/ 318960), es crear una red de investigación y formación interdisciplinaria permanente para promover una transferencia constante y mutua de conocimientos entre las Universidades Europeas (España, Portugal, Italia y Francia) y Latino Americanas (Argentina y México) en el campo de Estudios de Género, con el fin de enriquecer el marco teórico del que partimos con la creación de nuevos proyectos de investigación y así lograr la consolidación de la dimensión institucional de los programas de investigación y de formación existentes en materia de Género (máster, doctorado, cursos específicos, de verano o durante todo el año); creando titulaciones conjuntas entre los países, co-doctorados, másteres conjuntos, etc. o bien la participación conjunta de investigadoras de diversos países en investigaciones conjuntas.

Como antecedentes del proyecto debemos indicar que los cimientos de la red ya estaban creados al mantener contacto con otras investigadoras fundamentalmente a partir de: intercambios en docencia en másteres y doctorados, desarrollando colaboraciones de investigación, publicando conjuntamente libros y artículos en diferentes idiomas. Sin embargo, en estos encuentros ocasionales comenzamos a reflexionar y a ser conscientes de la insuficiencia de estos contactos y del poco impacto de nuestros avances, de esta forma, y para una mayor internacionalización e impacto en el desarrollo de los estudios de Género se fue consolidando una red inicial con la finalidad de producir nuevos conocimientos en un campo atravesado por diversos enfoques y perspectivas. De esta forma surge una red internacional permanente con la finalidad de intercambiar estudios específicos entre las investigadoras y desarrollar estudios conjuntos para poder realizar comparaciones entre las situaciones, por lo tanto, a través de esta transferencia de conocimientos entre Europa y América Latina podíamos contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las mujeres de todo el mundo. A su vez, los resultados esperados serán la definición de nuevos programas de investigación y la elaboración de productos científicos originales.

Para alcanzar este objetivo consideramos que es esencial el intercambio de las investigadoras, solo de este modo se podrá generar un conocimiento científico válido y adaptado al contexto donde se desarrolla. Por ese motivo, se produce un intenso intercambio de investigadoras/es doctoras/es con experiencia en estudios de género (*Seniors*) y otro grupo de investigadoras/es en formación que se encuentran realizando sus tesis doctorales (*Juniors*). En consecuencia las funciones de uno y otro grupo son distintas: El primer grupo organiza y diseña los eventos, participa en conferencias y mesas redondas en donde informan de la investigaciones que tienen en curso, se entrevistan con investigadoras/es del país en que estén iniciando su proceso de investigación, etc.; y el segundo grupo introduce en su investigación los nuevos conocimientos adquiridos en las estancias en los países del otro continente o bien realiza estudios comparados entre los grupos poblacionales con los que entra en contacto. Por otro lado, un elemento importante para el intercambio y difusión de los nuevos conocimientos obtenidos de forma conjunta y generada en este intercambio es la organización de congresos, seminarios, talleres, escuelas de verano, impartición de conferencias e intervención en medios de comunicación como programas de radio, etc.

No debemos olvidarnos de la producción de publicaciones científicas conjuntas entre las investigadoras de las diversas Universidades, ya que son resultados de nuestro trabajo y se traducen en propuestas de mejora para la sociedad, por lo que pretendemos que sean significativas en el campo de los Estudios de Género.

Las Universidades participantes en esta red son:

- **Europa:** Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España), que es la universidad coordinadora de la red y del proyecto; Universidad de Florencia (Italia); Universidad Paris 8 (Francia); Universidad de Lisboa (Portugal).

- **América Latina:** Universidad de Cuyo (Argentina); Universidad de Salta (Argentina) y El Colegio de la Frontera Norte de México (México).

Además, desde el comienzo consideramos importante incorporar a la red el Centro UNESCO de Ceuta, cuyos miembros son investigadores/as de la Universidad de Granada. La participación del centro UNESCO supone una garantía institucional de que se están velando y respetando los derechos humanos en las investigaciones y estudios que se van a realizar. Sin obviar que en el proyecto está presente un Comité Ético que vela por que se cumplan los Derechos Humanos y la ética en los procesos de investigación.

Este proyecto permite la movilidad de los/as investigadoras/es *senior* y *junior* europeos/as y latinoamericanos/as para que puedan trabajar en investigaciones comunes, participar en cursos de doctorado, másteres, programas intensivos, cursos de verano, fomentando la co-dirección de doctorados, la institucionalización de diplomas conjuntos y la publicación de libros y artículos en revistas de impacto.

3.1. Estructura del proyecto

El proyecto Gendercit viene articulado en forma de paquetes (eventos-actividades) que dan sentido y forma a la transferencia de conocimientos de Europa a Latinoamérica. A continuación presentamos cada uno de estos paquetes (eventos):

- **Gestión (*management*).** Tiene como objetivo establecer la coordinación general del programa de intercambio, las tareas de investigación y las actividades de formación, así como la gestión científica, técnica, financiera y administrativa del proyecto.

La Universidad Pablo de Olavide, como entidad coordinadora del Proyecto Gendercit, celebró este evento, una Reunión de Gestión con todas las socias y beneficiarias del proyecto Gendercit para trabajar elementos organizativos del proyecto y dar comienzo al trabajo conjunto de investigación.

- **Movilidades (*mobility*).** Las movilidades tienen como objetivo aumentar los conocimientos, las competencias y las oportunidades para las investigadoras en fase de formación a través de la movilidad; mejorar los enfoques de investigación de los grupos involucrados; mejorar la calidad de los programas de formación y su dimensión internacional; promover el intercambio de conocimientos científicos en materia de género.

Los programas de investigación y de formación se desarrollan a través de la movilidad de las investigadoras con experiencia y en fase de formación (un total de 35 investigadoras), que llevarán su propia investigación a las diferentes instituciones asociadas. Esta movilidad genera conocimiento científico, favorece la formación y las oportunidades, tanto de académicas experimentadas como de la etapa en formación, enriqueciendo los programas de formación (máster y escuelas de doctorado) en las universidades participantes en la red.

- **Investigación conjunta y Actividades de formación.** Este bloque tiene como objetivos: desarrollar una red internacional de investigación y formación en estudios de género que será totalmente sostenible después de la finaliza-

ción del proyecto (red PIRTNetGS); organizar una Escuela de Verano en Livorno (Italia), que se convertirá en una actividad regular de la Red de Estudios de Género.

- **Talleres y Seminarios conjuntos.** Estos seminarios y talleres conjuntos tienen como objetivos debatir teorías, conceptos, comparando la investigación empírica sobre Género; hacer un seguimiento y evaluación del progreso de la investigación; promover la transferencia de conocimientos en el campo de género; organizar eventos de divulgación abierta a un gran público para difundir los resultados del proyecto.

Durante la ejecución del proyecto se realizan en concreto 4 Seminarios celebrados cada uno de ellos en contextos distintos: Mendoza, París, Salta y México. Aunque tienen una idea de continuidad a través de la Red de Estudios de Género.

- **Difusión y Publicaciones** de las actividades del proyecto y los resultados de investigación. Las actividades de difusión se integran en la estructura del proyecto. Todas las socias del proyecto están involucradas en este bloque de trabajo, a pesar de que es coordinado por Universidad Pablo de Olavide (España). El proyecto tiene como objetivo proporcionar a la comunidad científica y a los responsables políticos, conocimientos novedosos y de gran relevancia en el tema de género así como un capital humano formado en este ámbito. Con el fin de difundir de manera efectiva los resultados del proyecto, se establecen estrategias para llegar a un público científico interesado, a las autoridades políticas, a las personas en general interesadas en temas de género y a la sociedad en general.

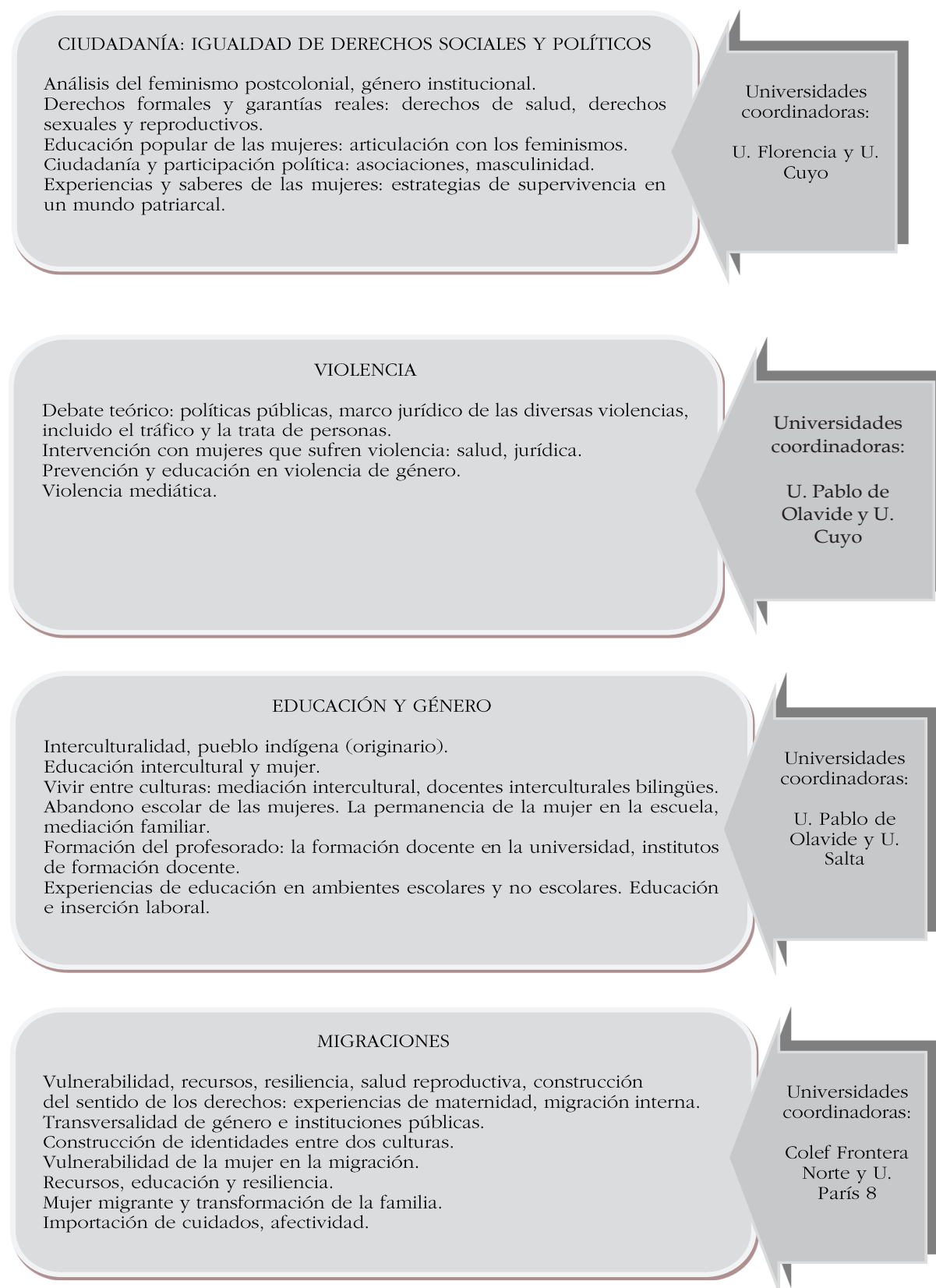
3.2. Ejes temáticos del proyecto Gendercit

Como ya hemos indicado, existían una serie de aspectos en los que estábamos trabajando las investigadoras del proyecto y creímos que podríamos mantenerlos como temas clave sobre los que estructurar las investigaciones futuras. Por lo tanto, pretendemos, sobre una base de intercambio de conocimientos ya existente, estructurar nuevos conocimientos basados en nuevas relaciones sobre unos ejes comunes. En total son cuatro ejes temáticos, cada uno de ellos coordinado por una investigadora de Europa y otra de Latinoamérica.

Los ejes temáticos escogidos por las integrantes del proyecto como ejes para trabajar en sus diversas facetas y actuaciones: investigaciones, análisis, realización de cursos, etc., son: (1) Ciudadanía: Igualdad de derechos sociales y políticos, (2) violencias, (3) educación y (4) emigración.

Cada eje comienza con un debate teórico sobre los conceptos claves del mismo, así como de una comparación y reflexión teórica de estos temas en los diferentes contextos (Europa y Latinoamérica). En la gráfica nº 2 se presentan los temas a debatir de cada uno de los ejes.

Gráfica 2. Ejes temáticos del proyecto Gendercit



Fuente: Elaboración propia

El primer tema, ciudadanía e igualdad de derechos sociales y políticos, cruza la dimensión institucional y legal del “sistema de igualdad de oportunidades” (es decir, el debate de cuotas en la política, el mundo académico, cargos directivos, etc.) y la acción de abajo hacia arriba de los movimientos de mujeres.

A pesar de las diferentes Conferencias Mundiales (Viena 1993, Beijing 1997...) que postulan y sugieren medidas para la equidad entre hombres y mujeres, estas medidas siguen siendo necesarias en todos los países, tanto europeos como latinoamericanos, así como en el ámbito laboral, en la educación, la representación política y en el área de la salud. En este sentido, tal y como indica Campani (2014) la poca representación de las mujeres es una constante en las distintas culturas, naciones, países y religiones cristianas o musulmanas.

Desde el siglo XVIII, la consecución de los derechos de las mujeres en el pensamiento liberal inglés y revolucionario francés (Mary Wollenstonecraft, Olympe de Gouges, etc.) estuvo unido a temas más amplios como son las desigualdades, la discriminación, los derechos humanos, la ciudadanía. La “ciudadanía” en consecuencia respondía al pensamiento liberal inglés y el racionalismo francés, y estuvo fundamentada en la “igualdad”, concepto central de la revolución francesa, junto con la libertad y fraternidad. El principio de igualdad es Universal pero su aplicación puede conllevar la inclusión de unos grupos y la exclusión de otros (Campani, 2014).

En consecuencia, las mujeres lucharon por sus derechos de ciudadanía como cualquier otro miembro de la sociedad (Olympe de Gouges) pero desde ese momento los derechos de las mujeres han sido separados de los de los hombres en sus propios grupos de clase, etnia, etc. y pospuestos a la consecución de los derechos de otros colectivos, trabajadores, también ocurrió con el derecho al voto en el siglo XIX.

Pronto las feministas remarcaron que la igualdad y ciudadanía se refería a los hombres blancos y de ella estaban excluidos las mujeres y hombres negros. Por otro lado, destacaron como en la familia tenía lugar la dominación de las mujeres por los hombres, de modo que la igualdad entre hombres y mujeres solo tendría lugar si se produjera un cambio simultáneamente en la familia y la sociedad con la supresión de toda forma de esclavitud y discriminación.

Posteriormente, la convención de Séneca Falls en EEUU constituyó un momento crucial en la historia del feminismo, reclamando derechos civiles para las mujeres (acceso a la universidad, a la profesión) políticos (derecho al voto y a ser votada).

En el siglo XX las mujeres han logrado la consecución de algunos de estos derechos en un debate rico en donde el pensamiento de mujeres procedentes de diversas culturas ha procedido a la deconstrucción del dominio del patriarcado y construcción de nuevas identidades masculina y femenina con sus respectivos roles, pero a pesar de ello no desaparecen las desigualdades.

En efecto, en el siglo XX por mediación del colectivo feminista cobró relevancia la lucha por la igualdad de género pero, como ha ocurrido históricamente, también actualmente la igualdad de género se ve desafiada por las desigualdades en la clase, la raza y el crecimiento de los derechos; de modo que, después de una época en que las sociedades modernas luchaban por las desigualdades, ahora todos los indicadores muestran que la desigualdad está creciendo por todo el mundo (Rodota, 2013). De ahí la necesidad de que las luchas de las mujeres por sus derechos, logren su articulación con las luchas por la igualdad de clase, etnicidad, etc.

El aumento de las desigualdades plantea una cuestión crucial: es la persistencia del sexismo, la discriminación, la violencia hacia la mujer, la culminación de resistencias religiosas y fuerzas conservadoras, antidemocráticas y autoritarias o es consecuencia del sistema

del mundo actual, dominando por los países occidentales y sus ideologías dominadas por el mercado, con su formal aceptación de la democracia y los Derechos Humanos (Gallino, 2007).

Ante esta situación, resulta de especial interés realizar una comparación entre las políticas de la UE destinadas a promover la participación política (a través de directrices y recomendaciones) y los movimientos sociales de América Latina. Esta comparación puede resultar particularmente rica en resultados de investigación. De hecho, los estudios de América Latina han desarrollado enfoques interesantes de investigación en materia de participación política de la mujer, la participación de la comunidad (la jefatura de las mujeres locales, la jefatura de la mujer en los grupos indígenas), participación en conflictos militares, el liderazgo político, de género y el populismo. Todas estas cuestiones, que han sido más desarrolladas en investigaciones en América Latina, resultan también muy relevantes para nuestro proyecto.

El segundo eje, las violencias de género son un tema central en Estudios de Género. Su virulencia, sus diferentes manifestaciones (física, psicológica, económica) y su resistencia, a pesar de las múltiples medidas para su erradicación, lo convierten en un grave problema por el que se pierden muchas vidas.

Precisamente la ausencia de resultados efectivos y satisfactorios derivados de la aplicación de las medidas legales contra la violencia de género en los distintos países indujo a pensar en la necesidad de la prevención y medidas educativas en adolescentes y jóvenes.

Afortunadamente, distintos autores/as comenzaron a señalar a partir de la década de los 90 que la frecuencia de casos de la violencia en las relaciones de noviazgo puede ser más elevada que la marital, aunque sus consecuencias fueran menos graves o nefastas, y que la violencia se manifiesta incluso en parejas muy jóvenes (Barnett, Miller-Perrin y Perrin, 1997). En consecuencia, en las dos últimas décadas se ha incrementado notablemente el número de investigaciones que han analizado diferentes facetas de la violencia en las parejas jóvenes como: la frecuencia de casos, las consecuencias para las víctimas, los posibles factores de riesgo y también la efectividad de programas de intervención y prevención de la violencia de género en las relaciones afectivas durante la adolescencia (Cornelius y Resseguie, 2007; Díaz-Aguado y Carvajal, 2010; Muñoz-Rivas y cols., 2007; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Uno de los resultados más sugerentes encontrados en estas investigaciones es que la violencia en pareja comienza, generalmente, en las primeras relaciones sentimentales durante la adolescencia y que estos patrones violentos de comportamiento se mantienen en la etapa adulta (Billingham, Bland y Leary, 1999; Lewis y Fremouw, 2001).

Este hecho se explica porque la agresión hacia las mujeres no es similar a cualquier agresión, se dirige hacia ellas por el hecho de ser mujeres, como destacaron las feministas a principios de los años 70. Son resultado de unos estereotipos, que no han desaparecido del todo, según los cuales la mujer es considerada como un objeto que está al servicio del hombre por lo que este puede imponer su voluntad incluso utilizando la fuerza. De ahí que en pequeño grado sea consentida socialmente (Monreal, 2008). El objetivo principal del agresor es el dominio y el control de la víctima y de la relación. De modo que, cuando la violencia física se presenta, normalmente el maltratador ya ha establecido un patrón previo de abuso verbal, psicológico, económico o sexual. La violencia física “solo” se emplea si las otras formas de agresión no son eficaces. Esto implica unas creencias en las que no existe reciprocidad, la mujer no es percibida en un plano de igualdad. De ahí que se establezcan estas pautas de comportamiento que implican dominación y corrección (Monreal, 2008).

Dadas las múltiples caras de la violencia hacia las mujeres y su manifestación, el intercambio entre la UE y América Latina puede ser muy enriquecedor: ¿cómo se percibe la violencia de género en diferentes contextos? ¿Cuál es la articulación entre la percepción social y las medidas que se toman por las diferentes autoridades en los diferentes países? ¿Cómo pueden los diferentes enfoques de arriba hacia abajo o el enfoque de abajo hacia arriba complementarse en el análisis y la lucha contra la violencia de género? Por otra parte, aumenta el sexismo, la Homofobia, de ahí la necesidad de revisar las políticas relativas a los derechos de Gays y Lesbianas en los dos continentes y en países específicos.

Como tercer eje nos encontramos la educación. Según nos indica González Jiménez (2009) la relación entre los estudios de género y la educación tienen su hito más importante en la aparición en 1989 de la revista *Gender and Education*, en Londres, que abrió el debate y la reflexión de investigadores/as de los estudios de género en el ámbito educativo. A partir de entonces el género ha estado presente en el ámbito educativo de forma transversal, ya que el género atraviesa prácticamente todo el currículum educativo.

El vínculo entre la educación y el empoderamiento está en el centro de la acción de la ONU en el mundo en desarrollo y desde la Unión Europea en el sur de Europa. Desde esta óptica pueden resultar de interés los estudios comparativos entre los países y plantearnos, ¿Cuáles fueron los efectos de la escolarización masiva de las niñas en los dos continentes, en la participación social y política y en el empleo? ¿Qué barreras se han encontrado las niñas en su acceso a la educación en los diferentes países?

Por último, el cuarto eje temático centra su atención en la emigración. La migración es un tema central tanto en Europa como en América Latina, el cual es analizado con el enfoque cruzado: género –clase– etnia. Una característica de los movimientos migratorios de los últimos años es su feminización, lo que no supone una mejor situación de la mujer en el proceso aunque sea ahora ella la que toma la iniciativa. Su vulnerabilidad y desigualdad se suma a la que posee el hombre por ser emigrante, pero sufre una doble desigualdad por su condición de mujer.

3.3. Plan de difusión del proyecto

En GENDERCIT las actividades de difusión se integran en el plan de trabajo del proyecto como un paquete de trabajo independiente. Las actividades de difusión desempeñan un papel clave para impulsar y consolidar la red y llevar la investigación a la atención de la comunidad científica, la ciudadanía y los responsables políticos. Este documento proporciona el marco y las directrices para la aplicación de la estrategia de difusión eficiente del proyecto. El Plan de Difusión se actualizará durante los cuatro años del proyecto.

El objetivo general de este Plan de Difusión es establecer la estrategia general de difusión GENDERCIT: objetivos, grupos destinatarios, herramientas, actividades, procedimientos, plazos, hitos y resultados de investigación. Se ha elaborado un documento en paralelo que describe la estrategia de comunicación interna a seguir entre los miembros del proyecto. El proyecto se ha elaborado para difundir las actividades del proyecto y los resultados de la investigación a la comunidad científica, la ciudadanía y los responsables políticos.

Los objetivos específicos de este plan son:

- Sensibilizar y la visibilidad de la pertinencia de los temas del proyecto y de género.

- Proporcionar a la comunidad científica, los responsables políticos y de la comunidad el conocimiento novedoso y de gran relevancia.
- Promover la participación de otras instituciones de investigación y las partes interesadas en el proyecto.
- Difundir las actividades del proyecto, resultados de investigaciones y logros a una amplia audiencia a nivel internacional.

Cada socio será responsable de la identificación de un conjunto de herramientas y canales de difusión de las actividades emanadas del proyecto y los resultados de las investigaciones desarrolladas.

Los métodos de difusión específicos desarrollados en el marco de este proyecto son: Página web (<http://www.gendercit.eu>), Red PIRTNetGS (red internacional de investigación y formación en estudios de género), boletín Gendercit (de carácter anual), folletos y cartelería (para publicidad de las actividades que se realicen), comunicados de prensa y publicaciones (artículos, libros, documentos escuela de verano...).

Una tarea central para las investigadoras/es del proyecto será la de producir una nueva investigación valiosa a partir del aprendizaje transnacional que la propuesta GENDERCIT pueda producir y así contribuir a mejorar la calidad científica de la UE.

También se prevén actividades de divulgación fuera del mundo académico: entidades políticas, asociaciones de mujeres y público en general con el fin de sugerir estrategias y proponer recomendaciones para la promoción de la igualdad de género.

Como ya hemos anticipado esperamos como resultado final la estructuración de una red permanente y sostenible entre la Unión Europea y América Latina en Estudios de Género, que ofrezca una plataforma web para la discusión, la promoción de proyectos de investigación conjuntos con regularidad y el apoyo a los programas internacionales de capacitación multilateral.

4. Reflexiones e Impacto del proyecto

Tal y como nos indica Flecha (2012), la finalidad de los primeros estudios de género fue suplir la ausencia de las mujeres en la ciencia y descubrir las circunstancias que habían causado esa ausencia, sin embargo, con el paso del tiempo se analizó y reflexionó sobre las consecuencias de esta ausencia de las mujeres en la ciencia. Está claro que la incorporación de las mujeres a la ciencia fue el comienzo, aunque no suficiente, sino que el debate debía centrarse en qué podía hacer la ciencia para la mejora de la situación de las mujeres, para favorecer la equidad entre hombres y mujeres.

Para ello, el ámbito universitario tiene entre sus misiones contribuir a la mejora de la sociedad, y a través de los estudios de género analizar, debatir, generar y diseminar el conocimiento científico donde las mujeres juegan un papel relevante, ya que los conocimientos no son neutros y guardan una carga ideológica, a través de los estudios de género se pretende generar conocimientos más amplios, transdisciplinarios, un saber más global, pluridisciplinar, una base de conocimiento que reconozca a las mujeres y que pueda contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las mujeres de posteriores generaciones.

Para contribuir a este progreso, se está implementando este proyecto, el cual está llegando al segundo año de ejecución, por lo que podemos avanzar y adelantar algunos de los resultados y del impacto que está teniendo el proyecto Gendercit.

En lo que respecta a formación, se han desarrollado las siguientes actividades:

- Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España): Conferencia Inicial de Gestión (año 2013), II y III Seminario Internacional de Investigación sobre migraciones en tránsito, género y vulnerabilidad. Una perspectiva socioeducativa (año 2013 y 2014), I Seminario sobre violencia de género (año 2014). Más de 40 investigadoras compartiendo conocimiento, reflexionando y analizando la situación de las mujeres en cada una de las líneas temáticas que hemos señalado.
- Universidad de Cuyo, Mendoza (Argentina): I Seminario de Investigación Gendercit (año 2013), Desarrollo de distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras europeas y latinoamericanas (año 2013). El tema central de estas conferencias y talleres fue la violencia de género y el impacto de los estudios de género en las políticas públicas.
- Universidad de Lisboa, Lisboa (Portugal). II Seminario de Investigación Gendercit (año 2014). Distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras (año 2014). El tema central de este seminario fue la constitución y creación de una red de investigadoras y de un espacio de difusión.
- Universidad de Salta, Salta (Argentina). III Seminario de Investigación Gendercit (año 2014). Distintas conferencias y talleres impartidos por las distintas investigadoras (año 2014). Es estas conferencias y seminarios el tema central fue estudios de género y la educación, en concreto la comparación entre la educación de las niñas originarias de Salta y las niñas gitanas en España; y la incorporación del género en los planes de estudios universitarios.

En cuanto a investigación, se han continuado con distintas investigaciones ya iniciadas y se han puesto en marcha otras investigaciones entre distintas Universidades. A modo de ejemplo:

- Universidad Pablo de Olavide – COLEF. “Mujeres migrantes indocumentadas. Historias de transgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa”. Iniciado en el año 2011 y en su segunda fase de ejecución.
- Universidad Pablo de Olavide – Universidad de Salta. “Estudio de casos de la promoción de la alumna gitana – originaria en el sistema escolar”. Iniciado en el año 2013 y en fase de ejecución.
- Universidad Pablo de Olavide – Universidad de Florencia – Universidad de Cuyo (Mendoza). “El amor romántico en la mujer universitaria”. Iniciado en el año 2014 y en fase de ejecución.
- Universidad de Salta – COLEF – Universidad Pablo de Olavide – Centro UNESCO. “Ciudades Fronterizas: Mujer migrante y educación”. Iniciado en el año 2014 y en fase de ejecución.

Haciendo referencia a la producción científica, podemos indicar la publicación de resultados en distintas revistas científicas sobre los resultados obtenidos en las investigaciones ya iniciadas así como la publicación de un monográfico sobre Gendercit y los ejes temáticos.

Para terminar, nos gustaría dejar de manifiesto la importancia que este proyecto está teniendo en algunos contextos, no tanto por la producción científica e investigadora como

por la introducción de la perspectiva de género en instituciones latinoamericanas, las cuales comienzan a introducir esta perspectiva tanto a nivel político como en el plano educativo. Por otro lado, este proyecto está teniendo un impacto en asociaciones y organizaciones sociales las cuales han participado en los distintos eventos, han formado parte de la red y contribuyen a que el conocimiento sea aún más aplicado a los contextos reales, beneficiándose a su vez de los conocimientos en materia de género que el proyecto está generando.

5. Bibliografía

- Archer, J. (2006). The importance of theory for evaluating evidence on sex differences. *American Psychologist*, 61(6), 638-639.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barnett, O. W., Miller-Perrin, C. L. y Perrin, R. D. (1997). *Family violence across the lifespan: An introduction*. Londres: Sage.
- Bas Peña, E. (2014). Educación Social y género, en Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 23, 13-20.
- Billingham, R. E., Bland, R. y Leary, A. (1999). Dating violence at three time periods: 1976, 1992, and 1996. *Psychological Report*, 85, 574-580.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Byrne, C. (1999). Inclusion and exclusion. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.). *Difference and difficulty: insights, issues and dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies.
- Cornelius, T.L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Davies, A. P. C. y Shackelford, T. K. (2006). "An evolutionary psychological perspective on gender similarities and differences". *American Psychologist*, 61 (6), 640-641.
- Deaux, K. y Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (Dir.) (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid.
- Dreifus, C. (2005). *Declaring with clarity, when gender is ambiguous*. New York Times, May 31.
- Flecha García, C. (2012). Género y ciencia. A propósito de los "Estudios de la Mujer" en las Universidades. *Educación XX1*, 2.
- Gallino, L. (2007). Globalizzazione e diseguaglianza. Laterza, Bari.
- González Jiménez, R. M (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 14, nº 42. Mexico, jul/sep.
- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). "The socialization of gender". In J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research*. New York: Guilford Publications, 561-587.
- León, M. (1995). "La Familia Nuclear: Origen de identidades Hegemónicas Femenina y Masculina". En. L. Arango, M. León y M Viveros (Comp.), *Género e Identidad. Ensayo sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 56- 75.
- Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/

- Lippa, R. A. (2006). The gender reality hypothesis. *American Psychologist*, 61 (6), 639-640.
- Lister, R. (1997). "Citizenship: Towards a Feminist Synthesis". En *Feminist Review*, 57, 28-48.
Recuperado de http://www.siyanda.org/docs/lister_citizensynthesis.pdf.lo1-2004.html
- Maquieira, V. y Vara, M. J. (1997). Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización. XI Jornadas de investigación interdisciplinaria sobre la mujer. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid.
- Masser, B. M. y Abrams, D. (2004). Reinforcing the glass ceiling: The consequences of hostile sexism for female managerial candidates. *Sex Roles*, 51, 609-615.
- Monreal-Gimeno, M.C. (2008). Esquemas de género y violencia hacia la mujer. En Ana Mª Ruiz Tagle y Rosario Valpuesta (Eds.) *Ni el aire que respiras. Pensamiento científico ante la violencia de Género*. Colección Señales. Fundación Obra Social Cajasol. Sevilla.
- Muñoz-Rivas, M. J., Grana, J. L., O'Leary, D. K. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 63-72.
- Rodota S. (2013), Inégalité: così le differenze sociali mettono a rischio la democrazia, *La Repubblica*, Thursday first of August 2013.
- Rubin, G. (1975). "The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex". En *Toward an Anthropology of Women*, R. Reiter (ed.), New York: Monthly Review Press, 13-27.
- Scott, J. (1988). *Gender and the Politics of History*. Columbia: University Press.
- Scott, J. W. (1996). "Historia de las Mujeres". En P. Burke (Ed.): *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza, 59-88.
- Yuval-Davis, N. (1997). Women, Citizenship and Differenc. *Feminist Review* 57, 4-27.
Recuperado de http://www.siyanda.org/docs/davis_citizendifference.pdf.

Creencias sexistas y percepción de abuso en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes

Vicenta Rodríguez Martín

Universidad de Castilla-La Mancha

vicenta.rodriguez@uclm.es

Resumen

El capítulo que se presenta a continuación pretende acercarse a la violencia de género en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. Se ha estructurado en cuatro epígrafes, en el primero de ellos se señalan algunos apuntes sobre la conceptualización y caracterización de lo que son las manifestaciones de violencia de género en este grupo poblacional, que dada la complejidad y magnitud del fenómeno se ha acuñado una locución específica para su consideración: *dating violence*. En el segundo, y en relación al título del capítulo, se presentan algunas consideraciones del proceso socializador diferencial de género, tanto en sus vertientes de cualidades y roles de género como de socialización emocional, y de cómo estos tienen incidencia en la configuración de expectativas y comportamientos dentro de la pareja, que serán diferentes en el caso de las chicas y en el caso de los chicos. En el tercer epígrafe, presentamos los resultados obtenidos en Castilla-La Mancha a partir de una investigación realizada con 1064 chicos y chicas, y donde se reflejan estas particulares diferencias en cuanto a las creencias sexistas y su incidencia en la baja percepción de abuso, de modo especial en las chicas, lo que las hará más vulnerables a conformar parejas donde pueda estar presente la violencia y, sobre todo, la conformación de relaciones desigualitarias. Y en el último apartado proponemos algunas estrategias orientadas a la intervención con jóvenes y adolescentes orientada a la conformación de parejas igualitarias, emocionalmente saludables blindadas a la violencia de género.

1. Apuntes sobre la violencia de género en parejas jóvenes

Sería deseable que en sus primeras experiencias de pareja los y las jóvenes pudieran aprender relaciones igualitarias, sin embargo, la revisión de las investigaciones realizadas en diferentes países (incluido el nuestro) sobre la violencia en las relaciones de pareja sostiene que la violencia entre las parejas de adolescentes y de jóvenes no es algo baladí, sino que sí es significativa. Su magnitud es superior a la de las parejas adultas e incluso apuntan que la frecuencia de la violencia en parejas jóvenes es de 2 a 3 veces mayor que en las parejas

adultas casadas, pero sus consecuencias no son generalmente tan graves, si bien sufren un mayor impacto psicológico que las víctimas de mayor edad (Sarasúa, Zubizarreta, Echeburúa y Corral, 2007).

Haciendo visibles las cifras para dimensionar la realidad en nuestro país, son 49 las mujeres de 16 a 20 años muertas a manos de sus parejas en lo que va del año 1999 a marzo de 2014. En este mismo periodo son 14 sus asesinos en edad de 16 a 20 años (Instituto de la Mujer, 2014). Así pues y a tenor de estas cifras, es constatable la presencia y magnitud del fenómeno que nos ocupa y sobre el que se hace imprescindible intervenir.

La *violencia íntima en las relaciones de noviazgo, cortejo o dating violence* o el ejercicio de la violencia en el noviazgo es considerado como cualquier intento por controlar o dominar a una persona física, sexual o psicológicamente generando algún tipo de daño sobre ella (Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman, Grasley y Reitzel-Jaffe, 2003). Puede desarrollarse de distintas maneras, bien mediante comportamientos aislados, como agresiones sexuales, o bien como patrones de abuso y maltrato sistemáticos, y de modo frecuente, crecientes en intensidad. Con los ataques quienes agreden pretenden alcanzar poder y control sobre su víctima, generando de este modo una fuerte dinámica basada en pautas dañinas de dominio y sumisión (Ortega-Ruiz, Mora y Jäger, 2007).

Algunas de las manifestaciones de esta violencia, a nivel físico son golpes, empujones, caricias violentas, etc.; en el nivel emocional insultos, humillaciones, negación de la relación, control de los vínculos familiares, sociales y de las redes de la pareja, etc.; y a nivel sexual contactos sexuales en contra de la voluntad, negativa al uso de anticoncepción y forzar a realizar prácticas sexuales indeseadas, entre otras (Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992).

Sin embargo, a pesar de constatar la presencia de la violencia en las relaciones de pareja de la población que nos ocupa, ello no quiere decir que sea visible ni tanto para la población joven ni siquiera para la adulta, ya que la visibilización de la violencia está estrechamente relacionada con la sensibilización a la misma. Que a su vez pasa por la percepción del abuso, es decir, la capacidad de la joven para identificar, reconocer y, por tanto, detectar de modo precoz indicios de abuso y consecuentemente evitar situaciones de riesgo. En la medida en que las señales sean identificadas y denominadas como abusivas, aumenta la probabilidad de poner fin a la relación de pareja, siendo esta identificación un factor de protección ante las relaciones de abuso.

Necesariamente, para poder visibilizar el abuso es necesario que los y las jóvenes tengan un conocimiento amplio sobre la violencia, sus manifestaciones y su proceso, ya que ello permite que sea identificada en sus momentos iniciales y puedan ser puestas en marcha estrategias encaminadas al abordaje eficaz. El peligro radica en el desconocimiento o mal interpretación de algunas manifestaciones de violencia física y psicológica, tales como tácticas controladoras (conductuales y emocionales) o la minimización de algunas agresiones físicas, que impiden la percepción del abuso y el riesgo de que haya un incremento en intensidad, frecuencia y extensión de las acciones violentas, ya que, insistimos, en muchas ocasiones, estos comportamientos violentos, los y las jóvenes los consideran como un juego en donde aunque ciertamente hay conductas de contacto físico tales como pellizcar, inmovilizar o apretar, no los interpretan con la intención de causar daño sino como modo de llamar la atención de la pareja (Poó y Vizcarra, 2008). Ahora bien, el riesgo surge cuando este comportamiento se normaliza y se instaura en la pareja como una pauta relacional común, dando lugar a relaciones asimétricas y con dosis de violencia naturalizadas e invisibilizadas.

Han sido varias las investigaciones que se han ocupado en analizar los factores de riesgo tanto en las víctimas como en los agresores de la violencia dentro de la relación de pareja, tanto en población adulta como en parejas de noviazgo. La utilidad de estos estudios

estriba en que indican bajo qué circunstancias es más probable que ocurra una conducta violenta aportando así elementos necesarios a tener en cuenta para la prevención y erradicación del fenómeno. Incidimos en que no hay un solo factor por sí mismo explicativo, sino como señala el Grupo de Trabajo de Violencia del Hombre contra la Mujer de la Asociación Psicológica Americana, esta violencia tiene múltiples causas entre las que destaca el hecho de que es una conducta aprendida, que se ha forjado por las normas socioculturales y las expectativas de rol que apoyan la subordinación femenina y perpetúan la violencia machista (APA, 1996).

En la actualidad, la violencia contra las mujeres en la pareja, de jóvenes y adultos, tiende a analizarse como un fenómeno poliédrico en cuya génesis desempeñarían un papel relevante tanto las creencias y actitudes sexistas como las tolerantes con el uso de la violencia. Así pues, la modificación de estas creencias y actitudes podría resultar una herramienta efectiva en la prevención de esta forma de violencia (Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2006), de ahí nuestro particular interés por el abordaje de las mismas en este capítulo.

2. Influencia de las expectativas de género en la conformación de pareja entre chicos y chicas

Consideramos que hemos hecho un gran avance en materia de igualdad de género, eso es indudable, especialmente en el plano formal. Sin embargo, en el plano real, y en las mentalidades de la población en particular, este avance no se ha dado en paralelo. Aún persisten y cada cual participamos de ellas, muchas nociones y creencias sexistas, sesgos cognitivos que nos son transmitidos y reforzados a través de los medios de comunicación, las canciones, los videojuegos, amén a la exposición de modelos educativos, familiares, etc., no igualitarios. Y todo ello tiene una resonancia extraordinaria en la manera de configurarnos como varones, como mujeres y como miembros de una pareja. Y esto afecta no solo a relaciones adultas, sino también a parejas conformadas por jóvenes y adolescentes, donde las relaciones de abuso también están presentes, tal como detallaremos a continuación.

Para comprender la persistencia de estas formas de pensar, de esta ideología sexista y de cómo tienen calado en nuestra vida, hemos de poner la lupa en la socialización del género o el proceso a través del cual a lo largo de nuestro desarrollo social hemos ido aprendiendo lo que nuestra sociedad establece lo que es propio de las niñas y de los niños, y cómo, a medida que hemos ido creciendo, hemos ido incorporando a nuestro repertorio conductual los denominados roles de género o patrones de conducta valorados como pertinentes, adecuados y deseables para los niños o como pertinentes, adecuados y deseables para las niñas. En este sentido, desde la socialización del género, las mujeres hemos sido educadas para desempeñar roles de cuidado y emocionales que fomentan en nosotras el cuidar de los demás, expresar emociones y buscar apoyo social (Martínez-Benlloch, 2003). Y, por el contrario, los varones han sido socializados para desarrollar capacidades y habilidades que impliquen resolución y acción; asumir riesgos, ser asertivos o mostrar calma ante el peligro (Olmedo, Del Barrio y Santed, 2000).

Y no solo el género permea sobre nuestros papeles, a los que intentamos ajustarnos para cumplir lo que se espera de nosotras y nosotros, sino que también afecta a cómo han de ser las relaciones entre varones y mujeres ya que desde la dimensión relacional, también hay diferencias en la socialización de ambos géneros: a los chicos se les fomenta la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, el comportamiento competitivo y agresivo y la defensa de sus derechos. Por el contrario, a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades

ajenas, ceder la iniciativa al otro sexo, reservarse las opiniones o inhibir sus deseos (Abad, 2003).

Aplicado lo expuesto a la población juvenil, ¿qué es lo esperable de una chica y chico que quieran cumplir con sus expectativas de rol en sus relaciones de pareja? (Meras, 2003):

Del chico se espera el desempeño del rol masculino tradicional, es decir:

Aparentar actividad sexual, ser quien tome las decisiones; dominar y controlar las actividades y comportamientos de ella, su forma de vestir, horario...; poner a prueba delante de los amigos su identidad sexual y de género (incluso a través de actos agresivos para no ser tachado de homosexual o poco varón); esperará que ella renuncie a sus intereses y que dé la prioridad máxima a la relación con él.

De ella se espera que cumpla con las prescripciones del rol de género femenino tradicional y entonces:

Cree que puede cambiar y educar a su chico; se siente responsable del funcionamiento y de los problemas de la relación; creará que tiene suerte porque el chico se ha enamorado de ella; aceptará los comportamientos de celos “porque la quiere”; dudará de su criterio cuando entre en confrontación con su pareja y empezará a pensar “que él tiene razón”; ante los reproches intentará buscar excusas; entenderá que “todo lo que la hace es por amor” y desde ahí empezará a normalizar la violencia que primero será de muy baja intensidad pero que irá creciendo a medida que pasa el tiempo de relación.

Todos estos comportamientos relacionales desigualitarios serán implementados en mayor o menor medida por los y las jóvenes y adolescentes en tanto que es lo que se espera de ellas y ellos y además es lo que habitualmente los adultos de referencia y su grupo de iguales les suelen transmitir, a la vez que toda esta información queda amplificada por lo que les llega a través de los medios de comunicación en general.

3. La realidad aportada por los datos: creencias sexistas y percepción de abuso en adolescentes y jóvenes de Castilla-La Mancha

Tomando en consideración el peso predictor de las creencias sexistas y de tolerancia hacia el uso de la violencia, en este apartado y lo que la extensión del capítulo nos permite, presentamos algunos de los resultados obtenidos en una investigación efectuada en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Rodríguez-Martín, 2010 a), donde participaron 1064 jóvenes y adolescentes. Estos datos nos permitirán reflexionar sobre cómo, a pesar de los avances logrados y el trabajo efectuado en pro de la igualdad entre varones y mujeres, los estereotipos sobre las cualidades y roles sexistas son persistentes en la juventud y llevan a los y las jóvenes a perpetuar relaciones asimétricas, en donde serán los varones quienes pauten la agenda y las mujeres se adecuen a ella. Todas estas creencias, insistimos, actuarán como factores favorecedores de la desigualdad y se conformarán como factores potenciales generadores de relaciones violentas, ya que se da un mayor riesgo de padecer una relación violenta dentro de la pareja cuando hay una mayor identificación con una visión estereotipada, sexista de las responsabilidades y roles de lo que implica ser varón y mujer dentro de la relación y fuera de ella. Conceptualizaciones tradicionales que priman el control del varón y la sumisión de la mujer serán más proclives a ejercer y tolerar situaciones de violencia.

En el citado estudio, presentados diferentes valores que representan las expectativas de la pareja ideal, lo que más valoran, especialmente las chicas, es “*Que mi pareja me proteja y me cuide*” (47,9% otorga la máxima puntuación). A pesar de la formulación tan clara y diferencial (sexismo hostil) entre los papeles asignados a ambos miembros de la pareja, la

afirmación (y su contenido), no solo no genera rechazo, sino que genera aceptación. Indudablemente, reproduce una visión estereotipada y machista de la relación de pareja, ya que implica que un miembro está supeditado al otro, dadas las expectativas sociales sobre la vulnerabilidad y la fragilidad, normalmente es la mujer que necesitaría la protección del varón.

Su concepción de la pareja apunta hacia una visión de la misma idealizada ya que los y las jóvenes de nuestro estudio tienen un sesgo cognitivo importante referido a la idealización y sobrevaloración del amor, tal como muestra que un 55% de los y las encuestados/as esté bastante/ totalmente de acuerdo con la afirmación de que *“El amor lo puede todo”*. Esta manera de pensar podría conllevar por una parte, la minimización de actos agresivos recibidos de la pareja y por otra, el “encargo” que la mujer se hace a sí misma de cambiar y educar a su pareja, tal como se espera de ella según las expectativas de rol anteriormente señaladas.

Por su parte, son los chicos quienes tienen ideas más estereotipadas de los roles de varones y mujeres dentro de la relación de pareja, así como de la idealización de la vida en común.

Refiriéndonos a lo que adolescentes y jóvenes de Castilla-La Mancha entienden que es la violencia de género, cabe destacar su acierto mayoritario en conceptuarlo como delito, sin embargo persisten ideas erróneas en torno a los factores causales, ya que sostienen que se produce por la enfermedad o por la bebida (22,9% de sujetos muestra su acuerdo) o que es la mujer quien provoca y es la responsable (11%), es decir, en alguna medida, justifican y minimizan la violencia o hacen a la mujer responsable de su sufrimiento, de tal modo que atribuyen factores causales externos quedando exento al varón de toda responsabilidad. Del mismo modo, apelan a la privacidad del fenómeno para no intervenir, para mantenerlo en el silencio y por tanto, no buscar ayuda y permitir que las agresiones sigan permitiéndose. Son las chicas quienes muestran una mayor sensibilización hacia el fenómeno y, por el contrario, se detecta un mayor grado de acuerdo de los chicos de las ideas distorsionadas en relación a lo que significa o las causas de la violencia. Indudablemente subyace una visión tolerante del fenómeno y una connivencia hacia la elusión de la responsabilidad del varón.

Para detectar la capacidad de sensibilidad ante la violencia hemos evaluado la percepción de abuso, es decir, en qué medida los chicos y chicas son capaces de identificar indicios de una relación abusiva, de violencia y asimétrica, puesto que este es un modo de prevenir la consolidación de la relación y una manera de protegerse de la violencia, ya que permitiría la ruptura, si no de modo inmediato, no alargándola en el tiempo. Los datos son indicadores de que hay que trabajar mucho ya que nuestros y nuestras jóvenes no perciben como abuso algunas situaciones de control del chico hacia la chica, sino, que lo que es más grave, las consideran un modo de demostrar amor. Así por ejemplo, el 64.1% muestra su acuerdo con la afirmación: *“Cuando un chico quiere mucho a una chica, es normal que quiera saber siempre dónde está, con quién, o qué hace”*. O bien que la mitad (49.8%) de nuestros y nuestras jóvenes entienda que *“Una forma de demostrar amor es cuando el chico le dice a su novia que no puede vivir sin ella, que se moriría si le dejase”*. En consecuencia, al legitimar el control del chico, las chicas entablarán relaciones desiguales y perjudiciales para ellas, y reforzarán las pautas de control y exigencia, ya que sus ideas les impiden analizar la realidad con objetividad, en tanto que cualquier comportamiento controlador o de chantaje es interpretado como una manifestación amorosa. Estas son estrategias sutiles ya que se intenta controlar la conducta provocando lástima y compasión, y que produce en la víctima fuertes sentimientos de culpa, conllevando el alargamiento o permanencia de la relación.

Una vez más, son los chicos quienes manifiestan mayor grado de acuerdo con las estrategias de abuso presentadas, puesto que eso les permite seguir manteniendo el control de la chica, ya que les pueden prescribir cómo tiene que vestir, con quién estar... y la chica

se adherirá a lo que su chico le indique, ya que, como indicábamos en el marco conceptual, las relaciones de pareja se adecuan, una vez más, a lo esperado según los estereotipos de género, para el chico y para la chica.

En relación a los roles y cualidades de género, los chicos y chicas de Castilla-La Mancha reconocen la capacidad de la mujer para el ámbito público pero a la vez le exigen que mantenga su rol tradicional de atención y cuidado de los hijos e hijas y la casa, tal como se desprende, además de otras afirmaciones, pero del alto grado de acuerdo (43.6%) manifestado con “*La mujer ha de trabajar fuera de casa, pero no ha de descuidar a su familia*”. O bien que son las propias chicas quienes se auto atribuyen la responsabilidad de cuidar a su descendencia aunque ello suponga dejar su trabajo o renunciar a su carrera profesional (52,9%).

Las cualidades atribuidas a las mujeres guardan relación con su mayor capacidad para mostrar ternura, abnegación, capacidad de renuncia y sacrificio, etc., esto es, persiste la visión sexista de los roles y cualidades de las mujeres, lo que hace más vulnerables a las mujeres a ser víctimas de violencia de género por parte de sus parejas.

Podemos pensar, ¿qué implicaciones tiene esta visión estereotipada de estos rasgos? o ¿cómo podría afectar esto a las relaciones de pareja? De nuevo la mujer tendría que desempeñar las tareas del hogar, aunque también pueda trabajar. En caso de dificultades de conciliación de vida familiar y laboral, la estrategia más conformista con estas creencias será la de renunciar las mujeres al trabajo fuera del hogar y dedicarse a cuidar a sus hijos y a las personas dependientes de la familia. La mujer no identificará que con esto está renunciando a su trayectoria profesional, en tanto que se ajusta a lo prescrito a su rol, es lo que se espera de ella, y ella acomoda su comportamiento a su sistema de creencias.

En línea con lo que estamos exponiendo cabría decir que aparentemente la sociedad actual parece asumir los cambios en el rol femenino, sin embargo lo que ha hecho ha sido una adaptación formal del rol, es decir, se acepta que la mujer trabaje fuera del hogar y que tenga otras actividades siempre que sus “responsabilidades familiares” estén atendidas. Porque, lamentablemente, aún en nuestros días las expectativas sociales para que la mujer cumpla su rol siguen vigentes, es decir, se espera que siga desempeñando los roles que tradicionalmente se le han asignado: hija, esposa, madre, etc. (Díaz-Aguado, 2003), aunque también pueda desarrollarse profesionalmente, pero esto es valorado de modo secundario.

Así pues, a pesar de los avances, el espacio doméstico, relacionado con el afecto y la provisión sigue siendo de la mujer y el público, relacionado con el éxito y el dominio, sigue siendo del hombre. La expresión de lo que acabamos de decir se traduce en la doble jornada laboral de las mujeres y la escasa participación de las tareas en el hogar de los hombres; a la vez que la mayor formación de las mujeres y el menor acceso a puestos de responsabilidad o a empleos peor remunerados que los hombres, y la exclusión (a veces autoexclusión, por no poder conciliar ambos ámbitos) de la mujer de los puestos de poder.

Y no solo eso sino que la aceptación de visiones de pareja estereotipadas, los roles y cualidades sexistas de varones y mujeres y la tolerancia hacia la violencia, se conforman como variables predictoras del ejercicio y padecimiento de la violencia de género en las relaciones de parejas jóvenes (también de adultas).

4. Estrategias de intervención orientadas a la prevención y erradicación de la violencia de género en parejas jóvenes

Entendemos que, si analizar las relaciones de pareja es importante en cualquier fase del ciclo vital, es aún más importante en esta etapa de la vida donde los sentimientos son más intensos,

donde se despierta a las relaciones amorosas con otras personas y donde se idealiza el amor. Es, pues, en estas primeras relaciones amorosas donde van a formarse sus ideas iniciales sobre qué esperar de una relación de pareja y cómo comportarse en la intimidad, algo que va repercutir en su vivencia de la etapa adulta (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997).

La intensidad y la idealización de las relaciones hace que sea esta una etapa de la vida proclive a tolerar determinadas relaciones abusivas o que construyan una relación asfixiante (González y Santana, 2001). Relación que permanecerá en el tiempo, ya que como antes señalábamos, no se suelen identificar como abuso comportamientos tales como celos, control conductual y emocional, imposiciones, etc., ya sea por desconocimiento o por interpretaciones erróneas. E insistimos, el problema de los celos y el control se ve acrecentado y agravado cuando son malinterpretados por muchas adolescentes que los interpretan como síntoma de amor y preocupación por la pareja y no como el indicio de un problema serio (González y Santana, 2001; Rodríguez-Martín, 2010a, 2012; Hernando, 2007), de ahí que permanezcan en relaciones dolorosas y nocivas durante largo tiempo.

4.1. Intervención dirigida a jóvenes

Indudablemente uno de los ejes prioritarios de la intervención ha de estar orientada a los y las jóvenes. Los *objetivos* han de ir orientados a la prevención y erradicación de la violencia, así como a la promoción de parejas emocionalmente saludables y simétricas, de tal modo que la pareja se constituya como un espacio de crecimiento y desarrollo personal, para ello, consideramos que los objetivos han de ir en las siguientes líneas (Rodríguez-Martín, 2013):

- Explorar la visión que tenemos de cada uno/a de ellos y ellas tiene de sí mismo/a y en qué medida es reflejo de la influencia sociofamiliar.
- Sensibilizar hacia la violencia de género mediante el ofrecimiento de herramientas que permitan el reconocimiento de situaciones potencialmente violentas o generadoras de desigualdades en las parejas de jóvenes.
- Favorecer la sensibilización hacia parejas emocionalmente saludables.
- Favorecer la reflexión sobre los prejuicios de la violencia, aun la más sutil, que promueva un rechazo total hacia todo tipo de violencia.
- Fomentar la autoestima y auto-liderazgo de los y las jóvenes, de tal modo que les capacite para tomar sus propias decisiones personales y relacionales, así como potenciar todos sus recursos propios.

Los *contenidos* a abordar podrían ser los siguientes:

- Contextualización: cómo hemos aprendido a ser varones y mujeres y a relacionarnos en la pareja.
- El género y sus componentes.
- La violencia de género en las parejas jóvenes: rasgos particulares.
- La pareja, el amor y sus mitos. Parejas emocionalmente saludables.
- Inteligencia emocional y su repercusión en nuestros modos de configurarnos y relacionarnos.

La *modalidad formativa* idónea es la de taller, de tal modo que mediante una metodología dinámica y participativa puedan ir abordándose contenidos teóricos y prácticos que promuevan la implicación y el cambio actitudinal de los y las jóvenes.

Las intervenciones no han de quedar circunscritas a una sesión aislada, porque aunque estas medidas puedan resultar útiles no logran afianzarse puesto que las creencias para ser modificadas, la mayor parte de las veces, exigen reiteradas dosis informativas para lograr cambios comportamentales y actitudinales. En consecuencia, habrían de diseñarse al menos 5 talleres de 90 minutos de duración cada uno de ellos de tal modo que la consecución de objetivos vaya dirigida a los niveles cognitivos, valorativos y conductuales.

Han de ser promovidos por el equipo pedagógico de los centros educativos, de tal manera que se garantice la impartición en los horarios asignados para ellos, si bien, puedan contar con la colaboración de las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres) de los centros, así como el profesorado.

A modo de orientación proporcionamos una actividad que puede ser llevada a cabo y en la que se pueden explorar algunos de los contenidos abordados e identificados como prioritarios de intervención.

A través de las dos historias de modelos relacionales y personales antagónicas, se presentan escenarios que pueden favorecer el trabajo y la reflexión sobre, entre otros, los siguientes aspectos (Rodríguez-Martín, 2010b):

- Autoestima y auto concepto.
- Modelos de mujer y de varón.
- Modelos de pareja: atributos, creencias, expectativas, roles...
- Identificación del abuso mediante tácticas de control emocionales y conductuales.
- Presión del grupo de iguales para el mantenimiento de ideas disfuncionales sobre las relaciones de pareja y la insensibilidad a la violencia.
- Parejas emocionalmente saludables: espacios propios y compartidos.

Las historias son las que siguen:

La historia de Marisa

Había una vez una joven de 16 años llamada Marisa que soñaba cada día con sentirse feliz consigo misma, convertirse en informática, viajar y compartir su vida con alguien que respetara sus sueños.

Marisa sabía lo que le gustaba, lo que quería y no aceptaba que el chico con el que salía le prohibiera salir con sus amigas, ponerse la ropa que quisiera, que se pusiera celoso o que la llamara por el móvil para saber qué hacía o con quién estaba.

Sus amigas le decían que no estaba en la onda, que era muy exigente, pero ella les decía que su vida no es un juego, que solo va a vivir una vez y que quería disfrutar y ser feliz siendo ella misma.

- ¿Qué crees que fue de Marisa 15 años después?

La historia de Eva

Había una vez una chica llamada Eva que soñaba cada día con tener una pareja a la que cuidar, adorar y hacerla feliz. Eva sentía que sin su media naranja no podría ser feliz.

Y conoció a Ramón y encontró en él todo lo que necesitaba, y Ramón, como la quería tanto, le decía lo que tenía que ponerse porque le quedaba mejor, las amigas que más le

convenían, la llamaba constantemente por el móvil porque quería saber con quién estaba o lo que hacía, y Eva entendía que Ramón se pusiera celoso porque la quería mucho.

Sus amigas la envidiaban por la suerte que tenía por tener un novio tan centrado en ella.

Eva tenía lo que siempre había soñado, pero se sentía prisionera de su amor y no era feliz.

- ¿Y qué crees que fue de Eva 15 años después?

Todo ello consideramos que sitúa al alumnado en escenarios relacionales y personales y fácilmente identificables con su realidad personal.

Y proponen nuevos modelos relacionales, ya que insistimos, en el momento de plantearse emparejarse, los y las jóvenes, en función de su sistema de creencias, sus valores, su proceso de aprendizaje, valorarán unos atributos o cualidades en las personas y a partir de esta configuración elegirá a la pareja. Esta elección estará también influenciada por la percepción de sí mismo y de su autovaloración, así como de la conceptualización de pareja que tenga. Desde unas posiciones más sexistas y tradicionalistas, se elegirá a aquella pareja que sea capaz de proporcionar cuidados y protección (historia de Eva), y desde concepciones más igualitarias elegiremos personas que sean capaces de autoafirmarse a pesar del desacuerdo, ya que se sostiene la libertad y capacidad individual dentro de la relación frente el amor fusional y romántico (historia de Marisa).

Como acabamos de exponer, la conceptualización de pareja guía la elección del compañero/a y guía el comportamiento que se ha de emitir como miembro de la misma y el comportamiento que se espera del otro. Nuestros resultados son indicadores además de la importancia de este concepto como factor predictor de la agresión física y psicológica hacia la pareja así como de la mayor tolerancia hacia la misma. En consecuencia esa visión desigual y sexista de los miembros se conforma como un factor con potencia predictora del ejercicio de la violencia contra la pareja.

A modo de conclusiones finales, consideramos que tras la exposición realizada, hemos de darnos cuenta de que aún queda trabajo por hacer para lograr una sociedad igualitaria libre de violencia. La violencia de género en las relaciones de pareja de jóvenes es un fenómeno complejo, si bien queremos apelar a la necesidad de seguir haciendo visible el maltrato en esta fase del ciclo vital que con frecuencia está sustentado en ideas distorsionadas en torno a lo que es ser mujer y varón, la conceptualización de pareja o la normalización de determinados comportamientos violentos, entre otros factores. Y sobre el cuestionamiento de estas creencias ha de sustentarse, entre otras líneas de actuación, la prevención y erradicación de la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes.

5. Referencias bibliográficas

- Abad, M. (2003). *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- American Psychological Association (APA) (1996). *Violence and the family*. Washington, D.C.: APA.
- Bookwala, J., Frieze, I. H., Smith, C. y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: a multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7 (4), 297-311.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Dion, K., y Dion, K. L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*, 49, 53-69.

- Ferrer, V., Bosch E., Ramis M. C. y Navarro, C. (2006). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja: Determinantes socio demográficos, familiares y formativos. *Anales de psicología*, 22, 251-259.
- Furman, W. y Flanagan, A. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective. En H. J. Markman (eds.) (1997), *Clinical Handbook of Marriage and Couples Interventions*. Chicester: Wiley.
- González, R. y Santana, J. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 325-340.
- Instituto de la Mujer (2014). *La mujer en cifras*. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=10>
- Martínez-Benlloch, I. (2003). Los efectos de las asimetrías de género en la salud de las mujeres. *Anuario de Psicología*, 34 (2), 253-266.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 02/03, 143-150.
- Olmedo, M., Del Barrio, V. y Santed, M. (2003). Eficacia de un programa preventivo de problemas emocionales en adolescentes en función del rendimiento académico. *Acción psicológica*, 2(3), 213-222.
- Ortega-Ruiz, R., Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (Eds.). (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Poó, A. y Vizcarra, A. (2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 26, 81-88.
- Rodríguez-Martín, V. (2010a). *Adolescentes y Jóvenes de Castilla-La Mancha ante la violencia de género en las relaciones de pareja*. Madrid: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- Rodríguez-Martín, V. (2010b). Campaña de Sensibilización del Gobierno de CLM “*Páralo a tiempo. El control, la imposición y los celos... no son amor*”. Instituto de la Mujer-CLM.
- Rodríguez-Martín, V. (2012). La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes: una aproximación conceptual. En E. López (Dir.), *Mujeres y Educación Social: Teoría y praxis para la intervención socio-educativa*. 27-38. Madrid: UNED.
- Rodríguez-Martín, V. (2013). La violencia de género en parejas jóvenes: caracterización y estrategias de prevención. En Jiménez-Ramírez, M. y Del Pozo Serrano, F. J. (Coords.) *Propuestas didácticas de Educación para la igualdad*. Granada: Editorial Nativola.
- Sarasúa, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema*, 19, 459-466.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A. L., Grasley, C. y Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 279-291.

La Educación social con mujeres vulnerables: una visión desde los colegios profesionales

Noelia Darriba García
Tania Merelas Iglesias
Natalia Domínguez Galán
Isabel Taboada Mougán
Eva Bastón Martínez

FIADEIRAS Grupo de Trabajo en Igualdad del Colegio de Educadoras
y Educadores Sociales de Galicia (CEESG)
fiadeiras@ceesg.org

1. Algunas notas reflexivas sobre el concepto de vulnerabilidad

En el transcurso de este congreso estamos debatiendo sobre la práctica profesional de las educadoras y educadores sociales con diferentes colectivos y en distintos ámbitos: personas mayores, ámbito penitenciario, infancia y juventud, ámbito comunitario, género y mujer, entre otros; es decir, las mujeres a pesar de ser la mitad de la humanidad, representan un colectivo de intervención profesional. ¿Por qué se habla de vulnerabilidad de las mujeres? ¿Somos todas potencialmente vulnerables por el simple hecho de pertenecer al género femenino? ¿Cómo la mujer, como tal, es un ámbito de trabajo de la educación social? ¿Por qué en la actual crisis se incrementa la situación de vulnerabilidad de las mujeres?

Todas estas preguntas que lanzamos son reflexiones en voz alta para construir respuestas de manera colectiva. Como profesionales de la educación social somos conscientes de que la neutralidad en relación al género no existe en nuestras acciones profesionales, de forma que todo aquello que omitamos o ignoremos en relación a la desigualdad que afecta a las mujeres de forma genérica, está contribuyendo a la perpetuación de la cultura patriarcal, de ahí que también nos preguntemos en qué medida con nuestras acciones profesionales seguimos potenciando esta vulnerabilidad.

Cualquier persona que investigue un poco sobre las intervenciones feministas en los diferentes campos: social, educativo, científico, cultural, etc. pronto descubrirá que la preocupación por la desigualdad de género comienza siempre por una constatación de las ausencias de las mujeres de forma generalizada en todos los ámbitos del saber, sean cuales sean. En nuestro caso, la educación social no es ajena a esta realidad, a pesar de los esfuerzos que se han producido en los últimos años en ciertas facultades por incorporar la pers-

pectiva de género y el discurso feminista a sus planes de estudio. Precisamente esta ausencia de lo femenino y la negación de referentes que permitan construir la memoria e identidad colectiva de las mujeres es el punto en que podemos empezar a hablar de vulnerabilidad; lo que no se nombra no existe, tal y como indicaba George Steiner.

El sociólogo francés Castel (1997) explica que uno de los denominadores comunes a los procesos englobados bajo el riesgo social es la vulnerabilidad dado que acostumbran a conjugar a precariedades del empleo con la carencia de redes, de amistades, de sistemas de apoyo y, por ende, con la fragilidad de soportes de proximidad. Se caracteriza por tener en común cierta exclusión, al menos parcial, de la consideración de normalidad de un determinado sistema social, con el agravante de que la ubicación en estos lugares no se reparte por igual en función de la estratificación social, sino que se agudiza en la zona donde se acumulan los hándicaps económicos y sociales, profundizando la distancia que los separa de las formas de participación común a la vida social, por lo que podemos definirlos también como el resultado de un proceso que visibiliza lo desmentido de las garantías constitucionales para aquellas personas que lo sufren. ¿Podemos seguir hablando de mujeres vulnerables? ¿O más bien hablamos de situaciones de vulnerabilidad social?

Esta supuesta vulnerabilidad de la mujer es el resultado de una estructura social desigual que ancla sus raíces en el patriarcado, un sistema que como recuerda Puleo (1995) tiene un carácter universal y milenario. El concepto clave que permite comprender la existencia de este modelo binario es el género, que constituye la expresión del sistema patriarcal por la cual se les asignan diferentes papeles a las mujeres y hombres dentro de una sociedad. El problema es que esta diferencia se transforma en desigualdad desde el momento en que todo lo femenino es desprovisto de poder y de valor social. Igualmente, en este marco patriarcal, mujeres y hombres aprenden a reproducir estos papeles y a asumir una identidad en base a ciertas características físicas.

En este sentido la desigualdad que nos afecta como mujeres hace que vivamos de forma precaria nuestros derechos y, por lo tanto, que el hecho mismo de ser mujer se convierta en un factor de riesgo. En palabras de Juliano (2004) es a través de la violencia simbólica que se ejerce sobre las mujeres presionándolas para que se atengan a los roles establecidos, a través de la estigmatización, donde se prepara el marco para la violencia física, sin duda otra cuestión que hace a la mujer aún más vulnerable.

No obstante, la condición de constructo social que tiene el género supone al mismo tiempo posibilidades de cambio, es decir, nos indica que se trata de una forma de pensar y crear las sociedades y las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres, pero no la única. Dicho con otras palabras, la presencia del machismo en nuestras sociedades tendrá la duración que le demos, que siempre haya sido así no significa que no existan otras posibilidades de ser y estar en el mundo.

A pesar del carácter estructural de la opresión patriarcal, G. Lerner (1990) nos recuerda que la idea de patriarcado no supone que no tengamos ningún tipo de poder o estemos totalmente privadas de derechos y recursos. De hecho existe una gran diversidad de circunstancias y condiciones entre las mujeres y niñas de todo el mundo, puesto que las relaciones de género también están atravesadas por la clase social, la pertenencia étnica, la diversidad funcional o la orientación sexual. En todo caso, cada sujeto de forma individual puede tener capacidades de cambio y/o resistencia frente al poder patriarcal, de ahí la importancia de la lucha feminista organizada y particular.

En este sentido, y recuperando a Millett (1970) y su idea de que “lo personal es político”, debemos seguir luchando para que las actuales leyes en materia de igualdad no se queden a la puerta de casa, sino que es necesario poner las gafas violetas para saber iden-

tificar las situaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres que hacen a la sociedad hablar y pensar en la mujer como un ser vulnerable.

2. Rompiendo la vulnerabilidad y avanzando hacia modelos más igualitarios: el caso de Fiadeiras

En este contexto de vulnerabilidad y vulneración de los derechos de las mujeres y niñas es donde nace Fiadeiras, un grupo de trabajo compuesto por educadoras sociales que trabaja a favor de la igualdad entre mujeres y hombres. Un objetivo fundamental es hacer de la educación social una herramienta de trabajo que contribuya a erradicar la vulnerabilidad e invisibilidad de las mujeres. Como en todo, es importante conocer los inicios y el contexto de donde salimos.

Cuando el Ceesg cumplió una década se inició un proceso reflexivo sobre las actuaciones realizadas en el marco de la igualdad de género, constatando la necesidad de avanzar e impulsar más acciones en este sentido. Esta situación vino precedida por un punto de inflexión anterior que llevó a modificar el nombre de la institución para evitar sesgos sexistas. Así, en el año 2006, el Colegio de Educadores Sociales de Galicia pasó a denominarse Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia. Este cambio hace justicia a la realidad de nuestra profesión, altamente feminizada.

Por otro lado, atendiendo a los principios generales de Código Deontológico de la educación social, entendemos el feminismo como filosofía política que lucha por los derechos de las personas y promueve el cambio social, coincide plenamente con alguno de ellos. Como por ejemplo:

- Principio de respeto a los Derechos Humanos.
- Principio de respeto a los sujetos de la acción educativa.
- Principio de justicia social
- Principio de profesionalidad.
- Principio de acción socioeducativa
- Principio de autonomía profesional.
- Principio de la coherencia institucional.
- Principio de la información responsable y de la confidencialidad.
- Principio de la solidaridad profesional.
- Principio de la participación comunitaria.
- Principio de complementariedad de funciones y coordinación.

Todos estos principios no tendrían sentido si no se tuvieran en cuenta los derechos de la mujeres, así como la visión crítica del sistema patriarcal del que venimos. Por eso es necesario hacer una lectura desde la perspectiva de género y comprometerse con estos principios para que no queden en una simple declaración de intereses.

Será en el año 2010 cuando el área de comunicación y participación colegial propone la elaboración de un monográfico de la *Revista Galeduso* sobre Educación Social e Igualdad. En él, aparece un excelente decálogo de buenas prácticas en educación para la igualdad elaborado por diferentes profesionales a través de la técnica Delphi:

- Transversalizar la perspectiva de género en el ámbito personal y profesional, y planificar con compromiso desde el principio de igualdad de oportunidades.
- Hacer un uso no sexista de nuestro lenguaje verbal y escrito.

- Adoptar y ejercitar un espíritu y actitud crítica, que implica observar atentamente las funciones, roles, estereotipos, mitos, etc. dentro del grupo-familia para así diseñar una estrategia de compensación y de igualdad, acompañando en el proceso socioeducativo de cambio.
- Colocar la coeducación como principio educativo de todo servicio, institución o programa de acción socioeducativa.
- Crear espacios de confianza y relación.
- Rescatar y poner en valor las experiencias y saberes de mujeres.
- Digiriendo el género: sensibilizar y formar.
- Tú eres la que más cuenta: mujeres sóricas y empoderadas.
- Introducir la perspectiva de género aplicando el *mainstreaming*.
- Utilizar materiales alternativos, sin prejuicios excluyentes por razones de sexo, raza, edad, etc. y adoptar una perspectiva crítica ante los que no cumplan este principio.

En las tardes de debate, organización de contenidos, cafés, té y mucho feminismo fueron surgiendo muchas ideas y emergió una conciencia sobre la necesidad de introducir la perspectiva de género en el campo de la educación social. El desarrollo de este trabajo introductorio en la realidad de la relación entre nuestra profesión y el feminismo o los feminismos, caímos en la cuenta de las carencias formativas que seguimos teniendo como alumnado mientras nos formamos en la facultad, como profesionales cuando estamos trabajando y también como profesorado cuando formamos a las futuras promociones de la educación social. Por eso, comenzamos a pensar en la posibilidad de crear un grupo de trabajo específico en el marco del colegio profesional. Después de un tiempo para la organización motivado por la falta de recursos y la amplitud de los compromisos asumidos, logramos constituirnos como grupo y comenzar a caminar juntas como Fiadeiras (Hilanderas), como todo, el nombre tiene una razón de ser vinculada a la esencia del grupo: tejer, tejer redes. Y también poner en valor que tejemos desde el feminismo, reconociendo nuestra participación en la vida pública y creando discursos dentro de la educación social.

En el marco del trabajo que realizamos, cuatro valores resultan fundamentales y se perfilan como pilares básicos que sostienen nuestro quehacer:

- *Igualdad de género*, porque los prejuicios y estereotipos sexistas siguen limitando el desarrollo de las personas y situando a las mujeres y niñas en un segundo plano en nuestra sociedad.
- *Justicia social*, porque no podemos tolerar las discriminaciones que diariamente, aunque de forma sutil, siguen posicionando la mitad femenina de la humanidad en desventaja para el desarrollo autónomo de su vida.
- *Sororidad*, porque la fraternidad no nos incorpora como iguales y necesitamos un nuevo modelo de organización feminista desde la que luchar por los derechos de las mujeres y niñas
- *No violencia*, porque la violencia estructural y sistemática que el patriarcado tiene contra las mujeres continúa presente de formas diversas y la educación nace como herramienta fundamental para avanzar de cara a nuevos modelos de feminidad y masculinidad alejados de la pretendida dependencia de unas y el dominio de otras.

Estos valores resultan imprescindibles para conseguir los objetivos con los que iniciamos nuestra andadura como grupo de reflexión y trabajo profesional, que se materializan en las siguientes líneas:

- Comprometer la praxis del Ceesg con la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- Situar la igualdad de género como valor central de la práctica educadora.
- Crear un espacio de encuentro y reflexión entre educadoras y educadores comprometidos con la igualdad entre mujeres y hombres.
- Denunciar las discriminaciones que siguen lastimando el desarrollo de las mujeres, con especial atención a lo que sucede en la comunidad gallega.

Con estos objetivos como guía, el plan de trabajo que diseñamos anualmente desde el año 2011 pretende avanzar sobre estos puntos y para ello contempla diferentes tipos de actividades organizadas en torno a tres grandes bloques:

- **Actividades formativas:** están encaminadas a mejorar la formación de las educadoras y educadores sociales en materia de igualdad entre mujeres y hombres, integrando la perspectiva de género como elemento crítico a su práctica profesional. Dentro de este bloque:
 - Jornadas “Educación Social y Violencia de Género” se realizan anualmente en torno al 25 de noviembre, día internacional contra la violencia de género y tienen como principal objetivo sensibilizar y concienciar al alumnado, de las diferentes facultades gallegas de Ciencias de la Educación, sobre la necesidad de establecer buenas prácticas desde la educación social para la eliminación de todas las formas de violencia de género.
 - Formación “Son de Fiar” que tiene como finalidad mejorar la formación de educadoras y educadores sociales en materia de igualdad, integrando la perspectiva de género como elemento crítico a su práctica profesional.
 - Otros encuentros feministas.
- **Actividades de sensibilización:** encaminadas a denunciar discriminaciones que permanecen activas y a detectar otras nuevas que emergen con sutileza. Desde Fiadeiras entendemos que no se puede consentir ni un paso atrás de los derechos conseguidos y debemos estar especialmente alerta en los tiempos actuales:
 - Contacto con foros y plataformas feministas.
 - Presencia en el espacio virtual a través de nuestro Facebook (fiadeiras ceesg) o el blog: <http://fiadeirasceesg.blogaliza.org>.
 - Campaña Micromachismos: mucho más que micro. Esta campaña está activa en nuestro blog hasta el 31 de setiembre de 2014 y tiene como objetivo denunciar las actitudes y los comportamientos dominantes que los hombres siguen ejerciendo en relación a las mujeres, por más que estos sean de forma sutil o casi impredecible, son formas de violencia que reproducen la desigualdad de valor y oportunidades en función del género.
- **Actividades lúdico-culturales:** encaminadas a fomentar la participación de las mujeres en la vida cultural y asociativa de la comunidad, abriendo foros para el debate y la reflexión sobre las alternativas que transforman la realidad:

- Ciclo de cine feminista con el objetivo de visibilizar temas relacionados con la mujer y su posterior debate.
- Conmemoración del aniversario del grupo que tiene como finalidad, por un lado, difundir el trabajo realizado dentro del grupo y, por otro, tejer redes y visibilizar algún colectivo de mujeres.

Finalmente, quisiéramos manifestar que, a pesar de que desde algunas esferas se pretende silenciar el discurso feminista, con argumentos que lo califican de trasnochado y propio de otro tiempo, porque ya todo está conseguido en temas de igualdad, la realidad nos dice que aún queda mucho por hacer, especialmente en momentos como el actual que nos recuerda que nuestros derechos no pertenecen al terreno de la legitimidad sino de la concesión, es decir, nuestros derechos son entendidos y ejercidos de forma precaria: reforma de la Ley del Aborto, actual crisis económica que implica un retroceso de los logros de las mujeres: menos trabajo y vuelta a casa.

En nuestra opinión queda todavía mucho por hacer y es necesario adquirir compromisos más allá de lo políticamente correcto y sin duda la educación social es una vía para ello.

3. Bibliografía

- AA.VV (2011). *Galeduso. A revista do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia*. Número 9. Santiago de Compostela: Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia.
- Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata.
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Iglesias, A. (2010). *Guía para practicar unha educación antisexista*. A Coruña: Concello de A Coruña.
- Millett, K (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra, col. Feminismos.
- Lenes, G (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica D.L.
- Puleo, A. (1995). Patriarcado. En Amorós, C. (dir.). *10 palabras clave sobre mujer*. Navarra: Verbo Divino. 21 – 54.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Experiencias educativas en redes de mujeres: El caso del grupo de trabajo latinoamericano: educación, género y economía

Iliana Pereyra Sarti

Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y El Caribe REPEM

Iljanaps48@gmail.com

1. Introducción

La formación de profesionales para la acción, investigación y evaluación de proyectos y programas orientados hacia cambios viables en las mujeres en situación crítica ha sido tradicionalmente escasa y/o trabajada en disciplinas compartimentadas. En la región latinoamericana y del Caribe en los años 90, la llamada “década perdida”, las mujeres que caían en la pobreza y/o que vivían en la pobreza estructural demandaban respuestas a cómo lograr ingresos económicos para ellas y sus familias. Coincide este período con el surgimiento y rápido desarrollo de redes de organizaciones de la sociedad civil, proceso que se verificó especialmente en las entidades de educación popular. En ese contexto sociopolítico de la región y de las organizaciones de la educación popular, las preocupaciones de las educadoras eran básicamente encontrar respuestas a las expectativas de los grupos de mujeres. La mayoría de las educadoras trabajaban aisladas y su bagaje profesional demostraba en los hechos no ser adecuado.

El caso que aquí presentamos es el de un conjunto de educadoras que, al igual que sus instituciones, se encontraban en tal situación. Los principales problemas que compartían eran el aislamiento profesional, la frustración ante los fracasos, las exigencias de los programas institucionales y de las agencias de cooperación, a veces contradictorios frente a la realidad, así como las urgencias de las mujeres con las que trabajaban. Estos fueron los motivos que las acercaron y ellas mismas fueron tejiendo una trama vincular que las sostuviera. El funcionamiento en red, favoreciendo la comunicación, la organización y en definitiva la maduración de lo vincular culminó en la formación del llamado Grupo de Trabajo Latinoamericano de Educación, Género y Economía, integrado por socias de la Red de Educación Popular Entre Mujeres de América Latina y El Caribe (REPEM). Dicha Red posibilitó que las

instituciones asociadas se reunieran, identificaran problemas y definieran caminos, los cuales fueron asumidos e incluidos por la REPEM en sus proyectos. La trayectoria del Grupo, buscando respuestas en la acción, la reflexión colectiva y la sistematización, a los quince años de su creación, es la experiencia que presentamos en este documento.

El trabajo en red desde la institución madre, el del propio grupo de educadoras, el de las mujeres hacia quienes se orientaban los esfuerzos y la interacción entre unas y otras son parte de la potencialidad demostrada por el entramado en red, cuya centralidad en este proceso queremos destacar, sin perjuicio de reconocer también la relevancia de los condicionamientos de los contextos políticos, de los gobiernos nacionales y locales, de la cooperación, de las relaciones con la sociedad civil y las propias mujeres organizadas. En este trabajo procuramos plantear los aprendizajes y la significación de la formación para las/los profesionales que operan en los más aislados territorios de la Región, con mujeres cuyas vidas están marcadas por la cultura del androcentrismo, viviendo a diario diversas expresiones de violencia. Como dimensión especialmente significativa dentro del tema quisiéramos subrayar que la calidad de la formación de las educadoras que trabajan con mujeres constituye una condición necesaria para el logro de los resultados esperados. De la sistematización de la experiencia del GTL surgen también las variables e instrumentos identificados para fomentar un avance hacia el cambio, así como una percepción temprana de las condicionantes que las redes están enfrentando en la actualidad, arriesgando que los grupos de mujeres ya organizadas acumulen aún más adversidades. Finalmente, proponemos al Congreso el desafío de constituir un espacio privilegiado para asumir esta temática.

El presente documento se inicia con una breve referencia al concepto de red como trama de hilos y nudos entrelazados, a semejanza con las redes de la naturaleza y los avíos de pesca. Las redes de personas e instituciones, su surgimiento en las últimas décadas del siglo XX en América Latina y el Caribe, y su declive en la actualidad constituyen el segundo punto de la parte inicial de este trabajo.

La segunda parte está centrada en la trayectoria de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y Caribe (REPEM), no solo como trama y plataforma para la participación, sino y fundamentalmente como un espacio de aprendizaje para sus organizaciones asociadas, en el cual se favorecen procesos pedagógicos en la búsqueda de condiciones favorables para el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres, que en última instancia es la razón principal de la existencia como red. Destacamos aquí la estrategia educativa de la Red, utilizando la trama de comunicación y de organización para el aprendizaje de sus integrantes, especialmente el de las educadoras y de las organizaciones de mujeres. En esta parte del documento enlazamos interrogantes y respuestas, explicitando la significación del entramado, de la red, como plataforma para el intercambio, el agrupamiento, las actividades de formación y la sistematización de las prácticas.

El centro del documento es la presentación de la sistematización de la acción- reflexión de uno de los grupos de educadoras de la REPEM, el llamado Grupo Educación, Género y Economía –GTL–, del que soy integrante fundadora, que luego de 15 años de trabajo con mujeres en situaciones críticas de violación de sus derechos, realizó y publicó la sistematización de su propio camino hacia cambios en sus concepciones y prácticas, así como en las mujeres organizadas en 10 países de América Latina y el Caribe. La sistematización antes mencionada permite apreciar las potencialidades de los grupos de mujeres y de sus redes, así como sus riesgos y amenazas.

Finalmente, con relación a las redes de América Latina y el Caribe, aportamos algunas interrogantes ante la situación y las condiciones de las mismas. Esta última parte se refiere a los procesos de desarrollo de largo aliento que han desencadenado las redes, hoy en nada

favorecidos por los programas cortoplacistas y compartimentados de los gobiernos nacionales y municipales, por el precario sustento de la socias de las redes causada por los nuevos enfoques de la cooperación, actualmente en retirada como apoyo para las organizaciones de la sociedad civil, en un contexto de persistencia de la desigualdad, de crisis de la sostenibilidad de la vida y de mayor carga para las mujeres.

2. Las redes en Latinoamérica y el Caribe

Las cuatro últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI en América Latina y el Caribe constituyeron un período y un contexto favorables para el surgimiento de un tipo específico de organización entre personas, instituciones, empresas, programas y hasta entre entidades gubernamentales: las llamadas redes.

A semejanza de la naturaleza y de ciertos instrumentos de trabajo, la red como organización social se configura como una trama de hilos y nudos entrelazados. Así como la telaraña o la red de pesca, la red social tiene un sentido y una utilidad práctica.

Sin las actuales comunicaciones electrónicas, a fines de los años 70 en la sociedad civil y especialmente en las organizaciones vinculadas con la educación popular, se generaron redes de educadores/as con una temática en común y con la finalidad de comunicarse y desarrollar acciones orientadas hacia objetivos compartidos. Tal fue el caso del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y sus redes.

Se organizaron con educadores/as de las entidades socias del CEAAL, redes de mujeres, de sistematización, de desarrollo local, etc. También surgieron más y más redes en la temática de la salud, la educación y los derechos humanos, entre muchas otras.

Cientos de redes en los niveles locales, nacionales, regionales y globales han existido y aún existen, con formas diferentes de estructura, de integrantes, de alcance, de compromiso en la integración, etc.

Ciertas redes han formado a su vez una trama con otras redes para fortalecer su acción, en tanto que algunas se unen en forma esporádica con una meta común, por ejemplo, la realización de campañas, la concertación de esfuerzos en el círculo de especificidad como las redes del MERCOSUR, mientras que algunas se mantienen aisladas, concentradas en sus propias actividades y objetivos. Finalmente, en A. Latina y el Caribe podemos apreciar redes regionales aliadas con redes regionales de Europa, Asia, África, o que forman parte de redes globales.

3. La Red de Educación Popular entre Mujeres: el enfoque de género, educación, derechos y ciudadanía

La REPEM nació en 1981 como red de mujeres del CEAAL. Está conformada por 110 organizaciones asociadas, teniendo la sede de la coordinación general actualmente en la ciudad de Bogotá.

Como red de educación entre mujeres, hemos asumido una premisa que ilumina nuestra acción: *el derecho a la educación habilita –como puerta de entrada–, a los derechos económicos, sociales, políticos, sexuales y reproductivos y que la plenitud de ellos se traduce en ejercicio de la ciudadanía*. A partir de esa hipótesis estratégica, combinamos e integramos en la planificación y en la acción los ejes educativos, económicos y políticos desde una concepción de justicia de género, en el entendido que son interdependientes.

La REPEM se orientó desde 1992 hacia la conformación de grupos temáticos entre las educadoras de las organizaciones socias. Uno de ellos fue el llamado Grupo de Trabajo Latinoamericano Educación Género y Economía Popular (GTL).

En tanto integrante de la REPEM y cofundadora del GTL, varias interrogantes han jalonado nuestro camino de aprendizajes, habiendo logrado ciertas respuestas obtenidas al promover programas que brinden condiciones favorables al ejercicio de la ciudadanía de las mujeres desde los procesos educativos.

En esta apuesta nos encontramos desde 1989 como red de educación entre mujeres y es así como conformamos el primer grupo, llamado inicialmente Economía Popular y Educación, el que se inicia como un ámbito para la reflexión-acción colectiva sobre la inserción de las mujeres en desventaja para el ejercicio pleno de sus derechos y el logro de oportunidades educativas desde sus grupos de generación de ingresos.

Urgía entonces la necesidad de fortalecer los resultados educativos de las organizaciones asociadas a la Red y en este contexto nació la idea de formar una trama interna a la Red integrada por educadoras/es y algunas de las entidades socias.

En 1992 REPEM puso en marcha el proyecto “Educación, Mujeres y Economía Popular”, el cual dio origen en 1994 a un grupo, la trama antes mencionada, centrado en la compleja combinación: educación, género y economía. Fue denominado Grupo de Trabajo Latinoamericano –GTL–, como grupo temático de nivel regional en 12 países, actuando a través de grupos nacionales para el desarrollo de acciones en favor de cambios en los criterios de trabajo y en la formación de las educadoras.

A los 15 años de la creación del GTL y como un alto en el camino de la reflexión, REPEM desarrolló un proyecto de sistematización, de síntesis del proceso, seguido de la publicación del mismo, con foco en los aprendizajes de la experiencia. Precisamente, esta publicación, titulada *Así se Hacen los cambios, Aprendiendo en Red*, fruto del trabajo de sistematización, ha sido la fuente principal del documento que estamos compartiendo.

Entendemos la sistematización como un proceso que aporta aprendizajes y nos permite realizar una mirada crítica a la experiencia, a fin de mejorar la acción futura. Las organizaciones socias y los grupos nacionales de México, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil, Bolivia y Uruguay, integrantes del GTL sistematizaron sus experiencias. Los documentos elaborados muestran experiencias que nos permitieron enriquecer la mirada sobre las prácticas de las educadoras y sobre lo que hacen las mujeres de sectores populares en América Latina para hacer frente a las inequidades socio-económicas que suelen enfrentar.

3.1. Trayectoria y aprendizajes. Ideas, problemas y preguntas que originaron la experiencia

Desde la REPEM hemos considerado estratégico el potencial intrínseco de las experiencias de las mujeres agrupadas en emprendimientos, grupos asociativos, cooperativas, asociaciones, micro-empresas, como instrumentos que facilitan su camino para el ejercicio de sus derechos económicos, sociales, culturales y políticos, en fin, el camino de su ciudadanía.

Nos referimos a experiencias colectivas, participativas y distributivas de los resultados económicos y sociales, lideradas por mujeres en las que el centro y el fin son las personas, no la acumulación de capital y que se constituyen en espacios que facilitan la auto-determinación y el empoderamiento de quienes participan en las mismas.

En tal sentido, el aprendizaje permanente aparece como un eje medular del proceso de las integrantes de tales grupos, de sus lideresas y de las organizaciones de apoyo, siendo a la vez la base para generar condiciones tendientes a la sustentabilidad social, económica y política. Esta concepción fue la que alimentó nuestra acción.

Desde finales de los años 70 y en las últimas décadas más aún, en los países de América Latina miles de mujeres de sectores populares que no accedían al trabajo asalariado se

integraron a variadas experiencias de generación de ingresos. Ellas buscaron el acompañamiento de las instituciones de apoyo. No obstante, nuestra formación específica para trabajar con estos grupos no era adecuada. De hecho, en ningún caso existía una formación universitaria que combinara en su currículo los ejes económico, educativo y de género. Sumado a lo anterior, la mayoría de las experiencias y sus lideresas estaban y aún están en muchos países, en el anonimato, en la invisibilidad, en el desconocimiento y hasta en el desprestigio desde la óptica de las políticas gubernamentales. O sea, a la intemperie.

En estas condiciones, muchos de estos grupos tenían corta vida. Las mujeres se desvinculaban, perdiéndose para muchas lo que a menudo era su única oportunidad. Sin embargo, otros grupos se desarrollaban y mantenían sostenidamente un ingreso económico, con avances en el desarrollo personal y social, así como de participación en el espacio público.

En sucesivas reuniones de evaluación y planificación del Grupo de Trabajo Latinoamericano fueron surgiendo preguntas tales como las siguientes:

- ¿Cómo formarnos para responder en forma calificada a las demandas de las mujeres organizadas y a los objetivos institucionales? (REPEM, 1995).
- ¿Cuáles cambios deberían darse, en quiénes, con quiénes y en qué niveles para crear mejores condiciones para el desarrollo de las mujeres y de sus experiencias? REPEM-KULU (1995).

En 1996, en el contexto de la elaboración de orientaciones para nuestra propia formación, optamos por realizar estudios sobre las experiencias existentes en América Latina, editar y publicar las primeras conclusiones. Ideamos también la realización de un concurso, que llamamos “Emprendimientos Económicos Exitosos Liderados por Mujeres”, precisamente para responder a las siguientes cuestiones que en forma permanente nos interpelaban como educadoras.

- ¿Cuáles experiencias de grupos con emprendimientos son modelos a seguir y por qué?
- ¿Cuáles de ellos han logrado mantenerse en el tiempo? ¿Cuáles son sus fortalezas y cuáles sus factores de éxito?

Este concurso tuvo como antecedentes el realizado por REPEM y UNIFEM en 1992 y 1994 en el área andina, referido a tecnologías agroalimentarias. En un principio, la idea del concurso consistió en convocar y premiar a las mujeres y a los emprendimientos que demostraran un mayor avance en la autonomía económica, el desarrollo personal y social y la participación pública. Estas tres variables las definimos como estratégicas, pues denotaban cambios en las relaciones desiguales e inequitativas de género. El objetivo, obviamente, era conocer las experiencias para aprender de ellas.

Los premios a las ganadoras fueron elegidos como una contribución para el desarrollo de las experiencias. Por ejemplo, la realización de un viaje al exterior del país para asistir a un encuentro de todas las ganadoras, la sistematización de cada experiencia y su incorporación a una publicación que titulamos “*Así se Hace*”. La ceremonia de premiación fue entendida como una oportunidad para la difusión pública a través de los medios de comunicación, como una forma de prestigiar las distintas experiencias y a la vez de sensibilizar a diversos actores sociales y políticos locales y nacionales. Por tal razón, la jornada de premiación se realizaba y actualmente sigue realizándose en centros de prestigio como las Universidades, el Parlamento, los Ministerios o sedes de los gobiernos municipales.

El Concurso y las experiencias en el ámbito público

Realizado el primer concurso, quedó de manifiesto que este era una herramienta de notable eficacia para conocer en profundidad las experiencias, para hacerlas visibles, para promover su reconocimiento público y para generar un proceso de debate en el jurado (Pereyra, 1998).

En ese sentido, comprobamos que esta herramienta facilitaba el análisis de los emprendimientos económico sociales y el interés por los mismos a través de la discusión, del intercambio y el logro de acuerdos dentro del jurado y desde luego, de las acciones inherentes a la organización y el desarrollo del Concurso.

El Concurso como un instrumento múltiple

A partir del segundo y tercer Concurso percibimos que este era también un instrumento polivalente, ya que al tiempo que permitía la visibilización de las mujeres agrupadas y de sus emprendimientos, era una oportunidad de formación para ellas y un medio útil para la generación de vínculos y relaciones entre instituciones (Pereyra, 2000).

La experiencia del jurado, según testimonios de sus sucesivos integrantes, demuestra que en muchos casos *“era la primera oportunidad de conocer por dentro este tipo de experiencias, sus potencialidades y desafíos. También, conocer las necesidades de los apoyos integrales y a largo plazo para estas experiencias”*... *“Se me abrió un panorama que no conocía” es lo que han dicho integrantes que vienen de la academia, otras/os con cargos en Ministerios, en la formación docente*” (De los Santos, de los Santos, 2008).

No obstante, era también evidente la complejidad de los procedimientos para llegar a acuerdos relativos a la aplicación de una combinación de criterios provenientes de la economía, de la teoría de género y de la educación. Era difícil para el jurado encontrar un conjunto de elementos comprobables que verificasen la autonomía económica, junto con cambios en las relaciones sociales de género, teniendo como base la información contenida en las fichas de inscripción, obligatorias para la participación en el Concurso.

Las integrantes colombianas del GTL aportaron un componente más: *“Toda esta riqueza ha permitido al GTL-Colombia realizar todo el proceso del Concurso guiado por los tres principios generales de Así se Hace”* (Parra, REPEM Colombia, 2008).

- El Concurso como estrategia para visibilizar y potenciar emprendimientos económicos de las mujeres.
- El Concurso como una apuesta educativa para la inclusión social donde las mujeres aprenden unas de otras, intercambian experiencias, saberes, impulsan nuevos aprendizajes y muestran modelos de buena gestión empresarial con perspectiva de derechos y de géneros.
- El Concurso como oportunidad de incidencia política, que ha permitido la construcción de una estrategia de seguimiento, análisis, sistematización y reconocimiento público de los emprendimientos económicos liderados por mujeres en las áreas rurales y urbanas, para que sean tenidos en cuenta en la toma de decisiones sobre políticas públicas.

El Concurso y sus derivaciones

Los 10 años del GTL, que coincidieron con la realización de la V Asamblea de REPEM y del I Foro “Por los caminos del empoderamiento de las Mujeres”, marcaron un hito en el cami-

no de la reflexión de la Red acerca de las políticas necesarias para crear condiciones que propicien el desarrollo de estas experiencias. Varias certezas y también varias interrogantes surgieron a partir de los debates generados en sucesivas mesas y paneles en la que el GTL compartió los frutos de su trayectoria.

Como certezas, que había mucho camino a recorrer para lograr las políticas hacia una igualdad de oportunidades, equidad y ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres, ya que las políticas positivas deberían ser producto de un conjunto de actores muy distintos: las propias mujeres, las ONG, la Sociedad Civil, el Estado, las Universidades, la Cooperación pública y privada, etc.

La experiencia ya demostraba que las acciones se debían desarrollar a escala local, nacional, regional y global y que en los programas de promoción y desarrollo no basta un solo tipo de actividad o actividades sin relación entre sí. Además, que los esfuerzos centrados en un único nivel de acción son siempre insuficientes, resultando preciso generar sinergia entre actividades diversas, tales como la capacitación, el crédito y el asesoramiento, entre otras.

Como interrogantes, surgieron las siguientes:

- ¿Cuáles instrumentos de política facilitan realmente los cambios? ¿Cómo incidir en los cambios en las políticas, con qué argumentos? ¿Cuáles criterios para la creación de los programas, los planes y las leyes?

Desde 2005, el GTL/REPEM encauzó sus acciones hacia la “incidencia y exigibilidad” para el avance en las políticas públicas. La estrategia del Concurso se incorporó a planes de acción de nivel local o nacional, que en cada país fueron adquiriendo diferentes modalidades, a la vez que mayor cobertura, incorporándose nuevas educadoras y participantes en las acciones, especialmente en las de formación, de las cuales formaron parte las lideresas de los sucesivos Concursos.

De este modo, la trayectoria ha sido desde el instrumento “Concurso” al instrumento “Plan de Acción” regional, con ciertas especificidades y modalidades según cada realidad nacional, cada contexto y cada grupo local.

A finales del 2007 identificábamos componentes que confluían hacia la incidencia, cuya base se fue generando en la realización de los Concursos. Por ejemplo, el relacionamiento interinstitucional, la formación de articulaciones en redes de entidades diversas, la elaboración de agendas y veedurías, la formación de lideresas, los estudios sobre temas de especial interés, la sistematización de experiencias, la visibilización y difusión pública.

- **Primer componente: relaciones y vínculos**

Alude a las relaciones y vínculos interinstitucionales contruidos a partir del Concurso. En una primera etapa, la relación consistía básicamente en efectuar aportes para el Concurso, como premios, préstamo de locales, difusión, participación de delegadas/os en el jurado, etc. En la actualidad, este componente se verifica en el tránsito hacia la concreción de alianzas, acuerdos y convenios (Estrada, 2007), para con los planes y programas de la Alcaldía de Bogotá y de las organizaciones participantes.

- **Segundo componente: la formación de articulaciones de entidades diversas**

La concreción de este componente implicó un tránsito desde la acción y la relación puntual entre instituciones y emprendimientos hacia las formaciones permanentes en sistema de red. Es

precisamente así como se han logrado redes de emprendedoras en Bolivia, en Jalisco (México), en Colombia, donde en cinco municipios funcionan articulaciones de emprendedoras para la elaboración de agendas de desarrollo local, y en el Uruguay, con la integración al Espacio de Economía Solidaria, una instancia compuesta por emprendimientos y entidades de apoyo.

- **Tercer componente: el proceso de elaboración de agendas**

En el proceso de elaboración de agendas se pasó de la mera confección de listas de ideas y propuestas para eventuales políticas al análisis de las políticas existentes en el nivel municipal o nacional, por parte de las lideresas de los emprendimientos y de integrantes de las organizaciones de la sociedad civil, llegando a acuerdos sobre plataformas comunes en el área de la microeconomía para la incidencia en los procesos de discusión de leyes, de agendas de desarrollo local y de veeduría o “pedido de cuentas” (Angulo, 2008).

- **Cuarto componente: la capacitación de las lideresas**

Al inicio, la capacitación de las integrantes de los grupos y de las lideresas de los emprendimientos se desarrolló en torno a temas de gestión. Luego, estos temas se transformaron en programas sistemáticos de formación de las mujeres líderes, incluyendo en ciertos casos mujeres y hombres de organizaciones del movimiento popular (Cannabrava, B. y Cerveira C., 2008) y funcionarios/as del sector público para fortalecer las políticas con equidad de género. En Perú, la Universidad del Pacífico se hizo cargo de los cursos de formación. En Venezuela fueron los Ministerios que asumieron estas responsabilidades y en Jalisco (México), las ONG comprometieron esfuerzos para la capacitación del personal de cinco municipios. Se pasó de un enfoque convencional de la capacitación a la adopción de nuevas conceptualizaciones como el “portafolio de los activos” (Anderson, 2002), el “portafolio de competencias” (PROFEM-OIT) y la “cartera de poderes” (CEP-Alforja, 2007). En el último año, se aplicaron metodologías específicas para formación de trabajadoras en las maquilas en El Salvador (Arévalo, 2008). Y también como una estrategia de capacitación, en Perú, Colombia, Venezuela y Uruguay se pusieron en práctica pasantías entre las distintas experiencias.

- **Quinto componente: difusión masiva**

Consideramos que un componente básico para la incidencia sobre el ámbito político y de la opinión pública consiste en la difusión masiva de la experiencia de los emprendimientos. Como ejemplo, en el caso de Uruguay se pasó desde producir programas de radio y enviarlos a las emisoras del interior del país, a lograr que medios de comunicación a los que no interesaba la temática de los emprendimientos económicos de mujeres de los sectores populares tengan hoy abiertas sus puertas para las mujeres emprendedoras.

- **Sexto componente: estudios**

Un último componente que identificamos son los estudios, que en un principio fueron sistematizaciones de los casos ganadores de cada Concurso y luego la sistematización de procesos de ejecución de los planes de incidencia en Colombia y la publicación de un análisis sobre los factores de éxito de las experiencias ganadoras en Bolivia (Estrada, 2008). Precisamente, este componente es el que desde finales del año 2008 estamos fortaleciendo desde la sistematización de las ocho experiencias que presentamos a con-

tinuación, las cuales se convierten en un insumo para el debate en los niveles regional, nacional y local.

3.2. Más luces para mirar y actuar...

Las experiencias sistematizadas son parte de los programas de organizaciones socias de la Red y se desarrollan en contextos y con protagonistas muy heterogéneos. Abarcan un espectro amplio de la región, desde municipios rurales del Estado de Jalisco, México, la zona norte y central de Costa Rica, barrios de Bogotá, ciudades colombianas, veredas y áreas rurales, varias en zona de conflicto armado, los llamados pueblos jóvenes de Lima, provincias y zonas rurales de Perú, barrios suburbanos de São Paulo, de otras ciudades y de asentamientos rurales de diez Estados de Brasil, villas del Municipio del Cercado de Cochabamba en Bolivia, la mayor parte del interior de 10 Departamentos de Uruguay, hasta Caracas y poblaciones rurales de Venezuela. Participan mujeres organizadas, entidades de promoción y desarrollo, funcionarios/as de gobiernos nacionales y locales, de los medios de comunicación, de la cooperación, etc.

Si bien el objetivo común de los estudios ha sido aprender de los procesos de incidencia para el cambio y la formación, y los ejes y objetos de las sistematizaciones son diferentes entre sí, todos confluyen en acciones organizadas para producir cambios en la participación de las mujeres en la economía y el fortalecimiento del ejercicio de sus derechos.

Escogimos para esta síntesis las estrategias que están debidamente documentadas, entre ellas, las mesas de trabajo en Venezuela, la formación y construcción de agendas en México, la experiencia de capacitación para la inserción laboral en Bolivia, el Concurso y las diferentes visiones del mismo en Uruguay, las concursantes y su situación en Perú, los talleres de los activos de las mujeres en Brasil, la experiencia de formación, visibilización e investigación articulada en el plan de incidencia en Colombia y la dimensión económica de la vida de las mujeres en Costa Rica.

Las diferencias entre los países van de la mano de disímiles contextos, enfoques y procesos de cada plan de acción, así como de los énfasis institucionales; diferencias que no se constituyen en obstáculos, sino que ofrecen una diversidad en la cual se percibe que el objetivo de la búsqueda de mayor conocimiento ha sido eficaz para enriquecer una mirada crítica.

3.3. Nuevamente aprendiendo

Este capítulo también podríamos titularlo “los riesgos para las redes de las mujeres”, pues las problemáticas condiciones del contexto social y político sobre las redes pueden ser causantes del “desgaste de las tramas” o más grave aún, del “desate de los nudos”, que obviamente son la clave principal de toda red.

Con relación a los aprendizajes, el sentido de las prácticas sistematizadas no es otro que el de promover procesos simultáneos e integrados en orden a facilitar cambios en las formas de pensar y de actuar. O sea, aprendizajes orientados hacia una nueva óptica de interpretación de los problemas y de las políticas vigentes.

Un primer bloque de problemas refiere a “las inexistencias y las escasas políticas”, “inexistencias de políticas para el desarrollo de los emprendimientos dirigidos por mujeres”, “inexistencia de una concepción discriminatoria en los marcos jurídicos y tributarios”, “las visiones del desarrollo se reducen a la satisfacción de necesidades urgentes de grupos poblacionales”, “se orientan a satisfacer necesidades particulares de las mujeres sin tener en cuenta las inequidades de género”, tal como surge del documento de Colombia (González, Gómez, Hernández, 2009, p. 75). También se perciben como problemas la carencia de las condiciones

necesarias o de las oportunidades para el ejercicio de los derechos económicos de las mujeres de sectores populares a través de los emprendimientos. Y en el mismo documento ya referido, “Las organizaciones de mujeres productoras enfrentan importantes dificultades para intervenir en los procesos de diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de los presupuestos de inversión municipal y local.” Y desde otra perspectiva, “muchas mujeres no cuentan con un empleo que genere ingresos económicos, se encuentran ante la situación de optar por cualquier actividad para responder a su necesidad de subsistencia” (Collazo, 2009, p. 25). Sin embargo, cuando lo logran “No es fácil ser mujer empresaria porque se les exige el doble” (Villanueva, Valverde, 2009, p. 143). Tomando el aporte de la sistematización de México, cabría decir que estamos ante la carencia de “un contexto amigable”, de la inexistencia de “un espiral que combine nuevas oportunidades y logros de las mujeres” (Angulo, 2009, p. 127).

Sobre el conocimiento de los problemas, según la sistematización de Colombia, la necesidad se centra en saber más respecto a los “enfoques de políticas en el desarrollo local”..., “sobre los planes de igualdad”, las “normativas específicas”, “leyes”, y sobre “el tipo de promoción económica que hacen los municipios y localidad”. La necesidad también refiere a un “diálogo más estrecho con los emprendimientos, las mujeres participantes, las educadoras y las organizaciones responsables” como plantean en la sistematización de Brasil (Ribeiro, Cerveira, 2009, p. 55).

De hecho, el problema se sitúa en la gran distancia entre la realidad y las medidas, planes, presupuestos a los que se aspira, según resume el trabajo de Perú. Comprensiblemente, aparecen aspiraciones tales como “políticas de afirmación positiva a favor de las mujeres emprendedoras a nivel regional y local, con enfoque de género y que asuman el enfoque de los activos de las mujeres, de atención integral en favor de las mujeres emprendedoras que incluya capacitación sistemática y asistencia técnica orientada al acceso a las nuevas tecnologías, gestión empresarial ...”.

En un segundo bloque de aprendizajes se sitúan las estrategias de acción que se vienen desarrollando para enfrentar problemas complejos y la mayor conciencia del potencial de estos caminos metodológicos. Es decir, conocimientos sobre cómo actuar junto a otros/as –personas e instituciones– a través de ciertas metodologías, para ir creando condiciones personales, organizacionales e institucionales tendientes a un cambio de políticas, principalmente en lo que hace a la asignación de presupuestos, elaboración de nuevos programas y leyes.

Las estrategias para enfrentar los problemas, según la experiencia recogida, incluyen varios componentes y se articulan en la acción junto a diversos actores, de manera de ir desencadenando logros que se combinen en un proceso de largo aliento.

Tales estrategias son fruto de años de trabajo y en la mayoría de los casos el Concurso significó un hito que sentó las bases para generar un nuevo escenario desde el cual encauzar nuevos ejes de acción con las concursantes, con instituciones públicas y no gubernamentales, así como a la interna de las organizaciones socias de la Red.

La estrategia del Concurso y las acciones de seguimiento tienen significación en cuanto a aprendizajes para los propios cuadros responsables de la elaboración o la gestión de políticas. Así se plantea en la experiencia sistematizada en Uruguay: “para las instituciones, el concurso supone una oportunidad de aprendizaje, de incorporación de elementos de análisis de las realidades en las que se propone actuar. El concurso aporta para la reflexión y definición de nuevas perspectivas conceptuales que alimentan la gestión pública. El concurso ratifica la validez de la estrategia de concertación y el establecimiento de alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas” (De los Santos, de los Santos, 2009, p. 167).

El Concurso, con los ya mencionados componentes de comunicación, información, de visibilización, integración a redes, intercambios, etc., se percibe como una plataforma de

oportunidades para acceder a otras oportunidades. Desde esta concepción, la experiencia de México sobre formación de lideresas para la incidencia integra varias etapas, como el estudio diagnóstico, la capacitación de las lideresas y de funcionarios municipales, la elaboración de agendas y el pedido de rendición de cuentas. Con similar perspectiva en la formación para la incidencia, la concepción estratégica de Colombia integra componentes como la capacitación específica en materia de incidencia y macroeconomía, la promoción de redes, de estudios diagnósticos, de elaboración de agendas, como enfoque metodológico apropiado para generar una espiral ascendente en investigación, formación y acción en un continuo de aprendizaje permanente.

Los conocimientos imprescindibles para la incidencia son otra de las luces que surgen del desarrollo de la experiencia en el caso de Venezuela. En este caso, la práctica de la formación de mesas de trabajo con integración de la sociedad civil y el Estado se entiende como un “instrumento idóneo para trabajar con las instituciones y construir alianzas, así como motivar y comprometer a todos/as los actores/as involucrados/as, teniendo influencia positiva”. El conocimiento de nuevas formas de interpretar el problema, el debate sobre el mismo, la identificación de soluciones frente al obstáculo de estructuras jurídicas y culturas institucionales tradicionales suponen procesos de largo aliento y hasta donde sea posible con involucramiento de todas las partes. Es necesario: “estudiar el problema en profundidad, conocer los mecanismos para una reforma legal, contar con el aporte de expertas/os en la normativa y un trabajo sostenido de sensibilización” (Merz, Escobar, 2009, p. 195).

Resulta aquí ineludible destacar el aporte del concepto de portafolio de los activos, de notable utilidad para la interpretación de los procesos y el desarrollo de las acciones de formación en la mayor parte de las experiencias sistematizadas. En los hechos, esta conceptualización ha marcado el pensamiento y la acción del GTL desde el año 2001. Según Jeanine Anderson, de quien adoptamos el concepto de cartera o portafolios de activos, el mismo refiere a los recursos tangibles e intangibles que se poseen para satisfacer objetivos personales o grupales, permitiendo acceder a otros activos. Así, un telar u otros instrumentos de trabajo de una mujer o un grupo de mujeres constituyen activos tangibles, en tanto que el dominio de la escritura, el conocimiento de las hierbas medicinales o el vínculo con personas influyentes, autoridades locales, etc. ejemplifican adecuadamente el concepto de activos intangibles. En términos metodológicos, trabajar desde el enfoque del portafolios de activos permite partir de lo que posee cada mujer, superando el tradicional abordaje de lo que les falta.

El análisis del portafolios de activos o cartera de poderes en Brasil y Costa Rica se desarrolló como camino metodológico y político, orientado al empoderamiento de las mujeres. Según la sistematización de Brasil, con cinco años de antecedentes en la aplicación de este enfoque, “los activos están relacionados con nuestra historia de vida, experiencia, la construcción de nuestra identidad, nuestro ser y hacer... así pueden ser considerados como los indicadores del empoderamiento de las mujeres”, mientras que “la cartera de poderes pone el énfasis en mirarnos como personas como un género potente y deseante de poder... se trata de cambiar el lugar de la mirada en lo que nos falta como deseos y como derechos”, tal como se destaca en la sistematización de Costa Rica (Torres, 2009, p. 99).

Desde la óptica de los activos o cartera de poderes, es interesante analizar cuánto aportan las estrategias antes mencionadas a modo de plataformas de oportunidades y de escenarios amigables para generar más activos. Y desde esta óptica es posible también identificar el tercer bloque de aprendizajes, que se refiere a los argumentos para el cambio, por qué dirigir recursos y programas específicos para las mujeres y su participación en la economía.

Desde estos enfoques, los aportes de Perú son relevantes. En el estudio de los casos de las concursantes se concluye que “Los emprendimientos económicos no son solo espacios en los que las mujeres obtienen recursos económicos, sino que son fundamentales para su desarrollo y crecimiento, generando confianza en sí mismas”. Así, “Las mujeres pasan por un proceso en el que a la vez que van descubriendo sus activos, se van desarrollando como personas. Se van empoderando y adquiriendo capacidad de liberarse de la sobrecarga de trabajo, reestructurando las responsabilidades familiares y las tareas domésticas. En la medida en que sus parejas observan cambios en ellas, no solo las valoran más, sino que también las admiran, consideran y respetan...”. “Esto hace que el poder se reubique en una forma más equitativa, implicando cambios significativos en el poder que ejerce la mujer en sus relaciones de pareja. La mayoría de las mujeres participantes han logrado superar sus problemas de violencia familiar, un buen porcentaje ha logrado que sus parejas cambien, mientras que otras han terminado separándose, acotando que ahora se sienten bien, felices y realizadas”.

En estos textos sobre la aplicación del “portafolio de los activos” aparecen algunas nuevas preguntas.

¿Cuáles activos intangibles han puesto en juego estas mujeres para cambiar de ese modo sus vidas, el vínculo con sus hijos y compañeros, así como las demás relaciones sociales? ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos para ello? ¿Qué y cuáles estructuras fueron colocadas como plataformas de oportunidades o contextos amigables para la generación de esos activos?

El trabajo de Bolivia incluye elementos de la experiencia de capacitación para lo que podríamos llamar la primera base de lanzamiento, el primer sostén, la primera plataforma y concluye sobre la necesidad de “procesos de capacitación cortos, de calidad, dinámicos, flexibles y que cuenten con una subvención significativa”, la “importancia de transversalizar otros temas en la capacitación para sensibilizar al personal docente y a la población masculina, ante el hecho de que algunas mujeres se enfrentaron a situaciones violentas y de celos por parte de sus parejas”. Recomienda la metodología de la “incubadora de empresas para mejorar las capacidades técnicas institucionales” (Collazo, 2009, p, 25).

Una conclusión unánime es la referida al concepto de integralidad: “El trabajar con mujeres siempre obliga a considerar integralmente un conjunto de factores sociales y culturales, que son esenciales para brindar un servicio de calidad y calidez”. La necesaria integralidad de las metodologías, de las políticas, de los procesos, diríamos ahora, ha sido una de las certezas del GTL. El aporte de Costa Rica aporta luz en este sentido desde una concepción de la economía concebida a partir de las mujeres “como la sustentabilidad de la vida misma,” “integrando el cuidado de la vida”, “la experiencia vital como punto de partida”, “incluyendo en los activos nuestros propios cuerpos”, sin compartimentar (Torres, 2009, p. 99).

4. Las redes hoy: interrogantes y reflexiones finales

Las redes han sido la trama de sostén de numerosos programas y acciones en la región. En algunos casos, las redes se han mantenido a través de la interacción, la organización, el compromiso y la militancia de sus integrantes por más de 4 décadas.

En las últimas décadas encontramos en América Latina y el Caribe muchas redes regionales integradas a las redes globales, redes nacionales a las regionales y redes locales a las nacionales.

Son redes que van uniendo sus tramas como una espiral. En algunos casos mantienen actividad en los diferentes niveles, formando una amplia trama tejida durante años y hoy facilitada por los medios de comunicación electrónicos. En otras, la actividad principal se desarrolla a escala regional o subregional, sin llegar a la actuación a nivel local.

Sin embargo, varios de los nudos de las redes, concretamente las organizaciones de la sociedad civil, no han podido sustentarse en los últimos años y cerraron sus puertas, debilitando en consecuencia la trama que integraban. Además, las redes vienen disminuyendo su actividad en forma sostenida, buscando formas de trabajo menos costosas y generalmente de alcance más reducido.

Excedería los límites de este trabajo adentrarnos en consideraciones sobre los factores causales del debilitamiento de las organizaciones de la sociedad civil y de las redes conformadas por las mismas. No obstante, forzoso es reconocer la posición negativa o cuando menos el recelo o desconfianza de algunos gobiernos frente a las ONG, en otros casos la cooptación de sus principales cuadros técnicos por parte del Estado e incluso la tendencia de muchas agencias de cooperación en cuanto a asignar especial prioridad a los programas del sector público, en detrimento del apoyo a las ONG. Claramente, esto último se ha agravado fruto de la crisis europea, llegando a la reducción de la ayuda a los países de más baja renta de Centroamérica y el Caribe.

América Latina y el Caribe continúa siendo la región más desigual del planeta. En esta región está en crisis la sustentabilidad de la vida misma, no solo de la población, sino también de la naturaleza. Y en tanto, el cuidado de la población más vulnerable sigue siendo sustentado por las mujeres.

Planteamos al Congreso Iberoamericano algunas interrogantes:

¿Cuáles pueden ser las formas de trabajo en red entre las organizaciones de la sociedad civil y las universidades, teniendo como horizonte compartido la necesidad de formación de los educadores y las educadoras?

¿Qué pueden hacer en conjunto las redes de educadores/as?

¿Y cómo las universidades iberoamericanas pueden contribuir a formar y fortalecer entramados vinculares a distintos niveles desde sus líneas de formación, extensión e investigación?

5. Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Así se Hace. Memorias de encuentro de Mujeres Productoras*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Angulo, L. (2008). *De secretos de mujeres, derechos y rendición de cuentas. La experiencia de las organizaciones del Sur de Jalisco*, México. Ponencia al II Foro "Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres. Montevideo.
- Arévalo, M. (2008). *Así se Hace, Organizando Mujeres de las Maquilas*, ponencia para II Foro Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres. Montevideo.
- CAMPO A.C, REDE MULHER. *Los activos de las Mujeres*. Montevideo: REPEM, N(o)viv. HBS.
- Cannabrava, B, Cerveira, C. (2008). *La acción del GTL en los planes nacionales*, ponencia para II Foro Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres. Montevideo.
- De los Santos, J. y de los Santos, R. (2008). *Así de Hace. Uruguay*. Montevideo, REPEM Uruguay.
- Estrada, E. (2007). *Informe final, POA 2007 GTL*. Bolivia, documento de trabajo.

- FAO. REPEM. FEUP. 2011. *Manual Didáctico Portafolio de Activos para Mujeres rurales*. Montevideo REPEM. FEUP.
- Grupo de Trabajo Latinoamericano REPEM. (2009) *Así se Hacen los cambios. Aprendiendo en Red*. REPEM, DVV, HIVOS, CCS.
- GTL. (2002). *II Concurso Latinoamericano Así se Hace, Ocho emprendimientos Exitosos liderados por mujeres*. Montevideo: IZZ/DVV. REPEM.
- GTL. (2003). *III Concurso Latinoamericano Así se Hace, 8 emprendimientos Exitosos liderados por mujeres*. Montevideo: REPEM.IIZ/DVV.
- GTL. (2004). *Cuarto Concurso Latinoamericano Así se Hace. 7 Emprendimientos Exitosos liderados por mujeres*. Montevideo: REPEM.IIZ/DVV.
- GTL. (2007). *V Concurso Latinoamericano Así se Hace, 8 emprendimientos Exitosos liderados por Mujeres*. Montevideo: REPEM. IIZ/DVV.
- Kernaghan, Ch. (2011) *A las Trabajadoras les pagan solo ocho centavos por cada camiseta NFH de \$ 25 que cosen para Ocean SKY en El Salvador*. Informe. San Salvador: Instituto para los Derechos Globales Laborales y Humanos, Mujeres Transformando, Ajuntament de Barcelona, Paz con Dignidad.
- López, C., Espino, A., Todaro, R. y Sanchís, N (2006). *América Latina, un Debate Pendiente. Aportes a la Economía y a la Política con una Visión de Género*. Montevideo: REPEM, DAWN, IFC.
- Manuela Ramos. (2013). *Identificando los activos de las Artesanas Puneñas*. Lima: Manuela Ramos.
- Parra, E, REPEM Colombia (2008) “*El Concurso Así se Hace en Colombia como estrategia de incidencia política*”. Ponencia en II Foro Latinoamericano “Por los Caminos del Empoderamiento de las Mujeres”.
- Pereyra, I. (1998), *La visibilización de los emprendimientos económicos liderados por mujeres de sectores populares*. Documento de trabajo.
- Pereyra, I. (2000), *Emprendimientos económicos exitosos liderados por mujeres de sectores populares. Un desafío para los gobiernos locales*. Ponencia para el Seminario “La arena local, un espacio para las políticas públicas de género”.
- Quiroga, N. (2009). *Economía Feminista y Economía Social contribuciones a una crítica de las nuevas políticas de combate a la pobreza* Tesis de Maestría en Economía Social UNGS disponible en www.riless.org.
- REPEM (1995), *Género, Educación y Economía Popular. Una Agenda pendiente*. Montevideo, Lucy Garrido ed.
- REPEM (s/f) *Para ayudar a las mujeres pobres a generar ingresos se necesita algo más que buena voluntad*, s/l., REPEM-KULU.
- REPEM LAC. (2014) *Manual Pedagógico de Formación, Economía Feminista, Social y Solidaria*. Bogotá; REPEM.WE EFFEC CCS.
- REPEM, FEUP, REDE MULHER. S/f *Trascendiendo el Atlántico a través de las redes, metodologías con personas jóvenes y adultas en América Latina y en España*. Montevideo: REPEM.
- REPEM. (1998). *Así se Hace, 9 Emprendimientos Exitosos liderados por mujeres y Un Manual de Lobby Propositivo*. Montevideo; REPEM. KULU.
- REPEM. (2005) *Memoria Foro Internacional por los caminos del empoderamiento de las mujeres*. Montevideo: REPEM. DAWN. HBS.
- REPEM. (2010) *¿Existe un Proyecto Feminista para la transformación social? Manual de capacitación para el empoderamiento de organizaciones y grupos de mujeres jóvenes feministas*. Bogotá: REPEM.

- REPEM. (2012) Módulos de Capacitación: ética y trabajo del cuidado de las Persona y *La Naturaleza*. Bogotá: Área de Trabajo REPEM-LAC. CCS.
- REPEM-Centro Cooperativo Sueco (SCC) América Latina (2008), *Proyecto “Incidencia en Políticas para la Justicia Económica: Aprendizajes Compartidos*. Montevideo, documento de trabajo.
- Wilde. (2011) *Alternativas Económicas para la Justicia social y de Género, Voces y Visiones desde América Latina*. WIDE, AECID, HIVOS.

Resiliencia en las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia

María Andrea Simmonds Tabbert

Universidad del Cauca/Colombia

masimmonds@unicauca.edu.co

*“Lo importante no es lo que hagan de nosotros
sino lo que hagamos nosotros de lo que hicieron de nosotros”*

JEAN PAUL SARTRE

1. Acerca del concepto de víctima

Colombia ha vivido en medio de un conflicto que lleva más de medio siglo y que ha llegado a unos niveles atroces de degradación y barbarie, hoy la población se debate entre la incredulidad, el escepticismo y la esperanza de lograr un acuerdo de paz en los diálogos de la Habana, Cuba. En este escenario, la población afectada, entre ellas muchas mujeres, están esforzándose por sobreponerse a las afectaciones individuales y familiares y por reconstruir su dignidad, sus vidas y el tejido social y comunitario.

Es evidente que son muchas las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia, sin embargo es importante aclarar cuál es el concepto de víctima que se asumirá en este escrito. En la Ley 975 de 2005 se entiende por víctima a: “la persona que individual o colectivamente haya sufrido daños directos tales como lesiones transitorias o permanentes que ocasionen algún tipo de discapacidad física, psíquica y/o sensorial (visual y/o auditiva), sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones que han transgredido la legislación penal, así como a sus familiares directos en primer grado”. Así también la Sentencia del 14 de marzo de 2001 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, plantea que “son víctimas o perjudicados, entre otros, las víctimas directas y sus familiares, sin distinguir, al menos para reconocer su condición de víctimas del delito, el grado de relación o parentesco”. Por tanto, la “víctima” debe tener el reconocimiento por parte de la sociedad de persona afectada en sus derechos fundamentales, lo que conlleva a construirla como sujeto de derechos (Sánchez, 2009: 21).

Dado que con ciertos usos del término “víctima” se corre el riesgo de estigmatización en función de lo vivido y se enfatiza la impotencia y la pasividad, en esta ponencia se desea cambiar esa concepción y resaltar las capacidades de las víctimas para afrontar los hechos

y sus múltiples recursos para superar lo sucedido. Así entonces la distinción de “víctima” reviste “una forma de resistencia activa con el fin de evitar la impunidad y la desmemoria, reconociendo y reconociéndose no solo en el sufrimiento sino también y especialmente en la condición de actores y actoras sociales en el intento de que se haga justicia, se reparen los daños ocasionados y se garantice la no repetición de las violaciones. Nombrarse víctima significaría entonces la posibilidad de reconocimiento y dignificación, ya que lo que no se nombra no existe o difícilmente se reconoce. Usado de esta manera, el concepto de víctima se convierte en herramienta de fortalecimiento evitando que el empleo del término conlleve a cristalizar una identidad anclada en el pasado y la pasividad” (Sánchez 2009:46). Los impactos y las huellas de la violencia no están determinados solo por los hechos violentos, también cuentan las características personales de las víctimas, la edad, el género, las redes y soportes de apoyo, incidiendo en las emociones y conductas y, por tanto, en las disposiciones personales para expresar o callar.

2. El conflicto armado en Colombia

El termino conflicto puede ser concebido de diferentes formas, no obstante, en el imaginario social es concebido como algo negativo que no aporta al desarrollo individual o colectivo. Esta postura conceptual es menester ahondar en ella para concientizarse que «la paz no nos exime de la presencia del conflicto. La paz niega la violencia, no así los conflictos que forman parte de la vida» (Grabe, 2000: 6). Es decir, el conflicto es consustancial e inevitable en la vida del ser humano y, en tanto, puede ser el punto de partida para la salida de la opresión o alienación en que se encuentre inmerso o, por el contrario, puede ser el detonante para propiciar la violencia. Al respecto Grabe (2008: 2) manifiesta que “el conflicto puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y cómo termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado hasta convertirse en paz”. Valga aclarar, el conflicto puede transformarse en una oportunidad para consensuar las divergencias y, a su vez, aceptar al otro en su diversidad.

En este mismo orden de ideas, Fisas (1998: 13) plantea que «necesitamos transformar cómo pensamos sobre los conflictos. Solemos pensar que el conflicto es siempre una disrupción del orden, una experiencia negativa, un error en las relaciones. Sin embargo, hemos de entender que el conflicto es un crecimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, proporcionar caminos adicionales de pensamiento y opciones para actuar de una forma no considerada previamente, y abrir posibilidades para mejorar la relación». Concebir el conflicto como una oportunidad y no como un obstáculo es una esperanza para buscar herramientas o fomentar ideologías emancipadoras desde una cultura de paz.

Desafortunadamente en el contexto colombiano el conflicto dista mucho de los planteamientos anteriores y ha sido abordado por medio de la violencia y el uso de las armas por diferentes grupos tanto estatales como al margen de la ley, tales como guerrillas, paramilitares, bandas criminales organizadas y delincuencia común, lo cual ha dificultado lograr la tan anhelada paz en una sociedad agobiada por las diferentes violencias. Los grupos armados al margen de la ley y del Estado han desencadenado una violencia directa, ante la incapacidad de afrontar el conflicto mediante del diálogo y sobre todo, aceptar al otro en su diversidad. Este tipo de violencia es la que más se da a conocer, pero no se hace énfasis en la violencia estructural, por ejemplo, desigualdad en educación o salud, también, se añade la violencia cultural en la que se legitiman acciones que ponen en desventaja a una

determinada población. En fin, la paz o una vida en armonía no se logran únicamente con el cese al fuego, para ello es necesario que haya igualdad de condiciones. La desigualdad social puede propiciar que ciertas comunidades se involucren directa o indirectamente con los grupos armados.

Por otra parte, Agudelo (2003: 22-24) afirma que la violencia colombiana se reproduce, bajo tres características fundamentales: *La generalización* como proceso mediante el cual, las formas violentas de relación, penetran la casi totalidad de los espacios, el tiempo y los escenarios de la vida individual y social. *La complejidad creciente*. Asumiendo la diversidad de factores y actores implicados en el origen, la dinámica, las manifestaciones y las consecuencias de la actual violencia en el país. A diferencia de otros conflictos en el caso colombiano se entrecruzan diversos factores. Es también compleja en su dinámica en la medida en que las fuerzas e intereses en tensión, los escenarios del conflicto y la respuesta de los distintos actores van tomando ritmos, direcciones y modalidades también múltiples, cambiantes y, en ocasiones, relativamente imprevisibles. *La progresiva degradación de la violencia colombiana actual*. Como dimensión ética se relaciona fundamentalmente, con las relaciones entre fines y medios; con la coherencia entre los principios defendidos y las acciones realizadas para implementarlos o defenderlos; con el difícil equilibrio entre el interés particular o grupal y los intereses colectivos; y en el límite, con el acatamiento o no a mínimos éticos y humanitarios relativamente universales. De la caracterización anterior, “la generalización” es la más preocupante cuando se reflexiona la situación de las mujeres, los niños y las niñas en nuestro país, no solo por el tema de las afectaciones, sino también por la manera en cómo las formas violentas de relación permean la vida cotidiana de la niñez, de la juventud, de las familias, de las comunidades así como las proyecciones y sueños que se coartan por las secuelas de la violencia.

A pesar que las víctimas del enfrentamiento directo de los grupos armados son mayoritariamente hombres, se debe ser cuidadoso con los estereotipos y creer que “los hombres nacen guerreros y las mujeres pacifistas” (Wills, 2010:20), nos hacemos guerreros/as o pacifistas según los contextos en los que habitamos, los ejemplos que recibimos en los contextos familiares, escolares y sociales cotidianos. En el conflicto armado colombiano ha habido hombres que cuidan, protegen y buscan resolver los conflictos por la vía del dialogo y mujeres que han entrado en las lógicas perversas de la guerra dominando regiones a través de la violencia y el terror, entre ellas tristemente recordadas, alias “la gata” en los Montes de María, departamento de Bolívar o el de la “sombrerona” en el departamento del Magdalena (Wills, 2010:20).

3. Mujeres y conflicto armado en Colombia

El conflicto armado en Colombia afecta diferentes esferas de la sociedad, sin distinción de raza, género, religión o edad y es un fenómeno social que impacta directa o indirectamente a nivel físico y psíquico. Particularmente las mujeres son afectadas de múltiples formas, tanto visibles como no visibles, reciben las afectaciones en sus cuerpos, familias y vidas, sus libertades son coartadas, pierden sus seres queridos en la guerra, especialmente los hombres de sus grupos familiares y sociales, debiendo hacerse cargo en muchos casos de los niños y niñas que quedan huérfanos. Les es difícil comprender las pérdidas de sus seres queridos, el tener que percibir cómo la vida se transforma drásticamente al no poder volver a las rutinas de su cotidianidad, al no poder cultivar el campo o tener lo necesario para satisfacer las necesidades básicas del hogar. A nivel colectivo las comunidades pierden la tranquilidad

de transitar los campos que fueron sus recorridos habituales, su sustento, su lugar de entretenimiento y festejos. Los lugares donde se tejió la historia personal y social de pueblos enteros se convierten en espacios de terror y amenaza permanentes, con los que hay que convivir o de los que deben huir dejándolo todo como única alternativa para garantizar la sobrevivencia. El desplazamiento forzado implica para las mujeres dejar sus casas, tierras, trabajos, los entornos que les fueron conocidos, su cultura, generando repercusiones no solo económicas y sociales, sino también afectivas y psicológicas.

Las mujeres han tenido que participar de una guerra sin quererlo, algunas han sido víctimas directas, aquellas que han sido asesinadas, desaparecidas, desplazadas, despojadas, secuestradas, torturadas, violadas, molestadas sexualmente, heridas o han sufrido la pérdida de un pariente. Otras se convierten en víctimas por su papel de testigos de los horrores cometidos contra familiares, amigos, coterráneos, sobrevivientes, etcétera (Sánchez, 2009:47). Las agresiones padecidas, además de tener que enterrar a sus muertos, tratar de encontrar seres queridos desaparecidos y asumir responsabilidades que en circunstancias diferentes no hubiera recaído sobre ellas, les han ocasionado severos daños físicos, morales y psicológicos. En este contexto “los hechos de violencia han conllevado grandes pérdidas en la vida de las mujeres; pérdidas tanto materiales como afectivas que han destruido o llevado al abandono del modo de vida en el que ellas ocupaban y desempeñaban unas funciones con sentido. También la violencia generalizada y focalizada en las mujeres ha supuesto una pérdida de autonomía y un mayor control de sus vidas por parte de los actores armados” (Gallego, 2013: 58). Además existen otras condiciones adicionales que conllevan a una mayor victimización, como ser afrodescendiente, indígena y pobre. Así entonces las violencias se agudizan en los grupos étnicos históricamente discriminados y en situaciones de marginación y pobreza.

Muchas mujeres sienten miedo de sufrir nuevamente afectaciones por parte de los actores del conflicto armado, ya que aún existen muchos grupos armados que siguen hostigando a las poblaciones colombianas. Aunado a lo anterior y a las difíciles experiencias que deben vivir, algunas se sienten inermes, confundidas y sin protección, dado que desconfían del “Estado como garante de los derechos humanos... sienten que el Estado y los grupos paramilitares que han estado coludidos con él y las organizaciones guerrilleras, ignoran la destrucción emocional y social que han generado, banalizando el dolor y la impunidad” (Gallego 2013:76).

El conflicto armado y todas las violencias que genera han quebrado sus vidas en dos, un antes y un después, las mujeres oscilan entre sucumbir a tanto dolor y resistir, “se sienten morir pero siguen viviendo: manifiestan su impotencia, pero siguen pudiendo; dicen que no tienen fuerzas pero sacan fuerzas de donde no las hay... de la fragilidad sale la fuerza para hacer frente a situaciones extremas” (Gallego, 2013:60). Hay una trayectoria entre el abatimiento y la desolación hasta la reconstrucción de la vida personal.

La resistencia de las mujeres “se basa en reconocerse con las otras como iguales, en la solidaridad, el apoyo mutuo y la organización. En el silencio y la autoprotección. En la búsqueda de apoyo para sus familias y especialmente para sus hijos e hijas que son su máxima preocupación y también una fuente de sentido para seguir con sus vidas” (Gallego, 2013:13). Muchas de ellas han logrado sobreponerse y encontrar nuevos rumbos para sus vidas y sus seres queridos, quienes siempre son el principal aliciente para continuar a pesar del horror y la barbarie de lo vivido.

Teniendo presentes las difíciles y complejas situaciones que muchas mujeres colombianas han sufrido, este trabajo quiere hacer el énfasis en cómo ellas han resistido, se han organizado y han reconstruido el tejido social que les ha permitido rehacerse a pesar de las adversidades y reencontrar sentidos a sus vidas. Es un reconocimiento al valor, la tenacidad y las capacidades resilientes de cientos de mujeres en Colombia.

4. Mujeres resilientes

La resiliencia puede entenderse como una capacidad de resistir a las adversidades, pero también de sobreponerse a las mismas y reconstruir la vida. Se complementa entre características del sujeto, de la familia y del ambiente social, educativo o cultural del que hace parte. Se construye cotidianamente en la interacción de las personas con sus entornos más próximos, no es estática, es dinámica, se teje durante toda la vida.

Es necesario mencionar que, aunque se resalten las capacidades resilientes de las mujeres colombianas, no se desconoce ni exime a las instancias correspondientes de las reparaciones y reivindicaciones a las que tienen derecho, “La resiliencia mal entendida puede dar una justificación teórica a la reducción e incluso supresión de toda política social” (Tomkiewicz, 2003:298).

Muchas mujeres colombianas no han desfallecido frente a tanto dolor, desolación y desamparo, han tratado de reconstruir lo que la violencia del conflicto armado les había arrebatado. La resiliencia no es invulnerabilidad, ni ausencia de recuerdos, es poder retornar al pasado y ser capaz de soportar el dolor y la tristeza y al hacerlo “convertirlos en fuente de fuerza” (Lecomte, 2003:208). En los testimonios de la investigación “la verdad de las mujeres” se evidenciaron tres ámbitos de acción: “resistir y movilizarse en nombre de los vínculos; rehacer las condiciones de humanidad; tejer la vida colectiva” (Gallego, 2013: 61-68). A continuación habrá una breve referencia a cada uno de ellos enfatizando en ellos los mecanismos de resiliencia.

- *El valor de la vida y los vínculos afectivos.* Las mujeres resisten las situaciones adversas, se movilizan, elaboran estrategias de prevención y protección con el fin de que sus seres queridos, especialmente hijos e hijas no sufran daños, “...buscaron formas de eludir la persecución a los hijos y estuvieron dispuestas a desplazarse, aun perdiéndolo todo, para protegerles del reclutamiento o de los peligros de la violencia” (Gallego, 2013: 61). Su fortaleza interior surge de sus vínculos afectivos, su ser madre y el sentirse protectoras de la vida las lleva a resguardar a sus hijos e hijas, incluso aunque expongan ellas sus propias vidas. “*Los pensamientos míos fue salir y dejar todo, para yo salir de allá no tuve que ver con nada, sino yo salí con mis hijos y ya que se perdiera todo, pero menos que se perdiera la vida de un hijo mío*”, Chalan, Sucre, 1990, (citada por Gallego, 2013: 61).

La posibilidad de darles un mejor futuro a sus hijos e hijas fue su principal aliciente para superar la desesperación y la desesperanza, para resistir y encontrar nuevos horizontes y así poderles ofrecer otras posibilidades de vida y que tanto sufrimiento no haya sido en vano. “La experiencia de la maternidad se traduce como una fuerza vital y emocional de las mujeres en los contextos de guerra, en los que ellas responden por los hijos y las hijas en constante amenaza o asedio por parte de los actores armados” (Gallego, 2013:79).

Estas madres, sin duda resilientes, se constituyen en un soporte importantísimo para sus hijos e hijas, quienes gracias al apoyo de ellas seguramente podrán sobreponerse a las nefastas consecuencias que el conflicto armado también haya dejado en sus vidas.

- *Rehacer las condiciones para una vida digna.* Además de la importancia de los vínculos, las mujeres se dieron a la tarea de volver a conseguir las condiciones necesarias para una vida decente para sí mismas y sus familias. En muchas ocasiones lo anterior implicó un cambio en sus roles, ya que pasaron a convertirse en la figura más importante para el sostenimiento económico y afectivo de su familia. Lo anterior les implicó tener que buscar trabajo para conseguir recursos económicos

que les permitieran satisfacer las necesidades básicas. La flexibilidad y capacidad de adaptación e innovación para los objetivos considerados como prioritarios es también una característica resiliente en las mujeres.

Las mujeres desplazadas han tenido que llegar a las cabeceras municipales o a centros urbanos, especialmente a sectores marginales y de asentamientos creados por población en situación de desplazamiento. En estos sitios con condiciones muy precarias, buscaron con gran esfuerzo condiciones de higiene, salubridad y servicios de educación. Su capacidad de organización y gestión convirtió a muchas de ellas en líderes de los procesos de urbanización y mejoramiento de la calidad de vida de sus barrios y comunidades.

El cambio de roles tradicionales no solo fue en el ámbito familiar, sino también en el público, de manera que se negaron a que las siguieran considerando como objeto de ayuda o de consuelo, se organizaron, exigieron un trato equitativo y reconocimiento como sujetos de derechos, “La defensa de la vida y el territorio ha llevado a experiencias colectivas de las mujeres que han enfrentado la violencia reconstruyendo sus relaciones y protegiendo sus familias y comunidades con respuestas no violentas” (Gallego, 2013:13).

- *Rehacer el tejido social y comunitario*, fue otro mecanismo resiliente como las mujeres se sobrepusieron a las afectaciones del conflicto armado, reconstruyendo nuevamente vínculos afectivos, restableciendo redes de apoyo y haciéndose partícipes en organizaciones y proyectos comunitarios. “Yo estaba sola hasta que encontré a esas personas y me llevaron a conocer a otras más. Y me dio mucha alegría, me solidaricé mucho compartiendo como con ellas ese dolor. Yo sé qué sentía esa mamá y ella sabía qué sentía yo, y eso me alegro porque ya no estaba sola, ya somos un grupito, así seamos poquitas. Y qué bueno que la voz de una llegue a otra y que sean muchas, porque si no van a seguir abusando de nosotras. Zarzal, Valle del Cauca, 2005 (Gallego, 2013:66).

Muchas mujeres se organizaron con el fin de poner en marcha iniciativas productivas, actividades culturales, colectivos sociales, en los que recibían y daban apoyo, proyectaban sus aspiraciones, compartían sus experiencias, dándoles sentido a las mismas y así encontraron el ímpetu y la fortaleza de actuar conjuntamente para una vida mejor. También se han organizado para oponerse a la impunidad y reunir material probatorio de todas las violaciones a sus derechos humanos, con el propósito de judicializar a sus victimarios. Los golpes de la violencia también los afrontan uniéndose a prácticas religiosas en las cuales encuentran y promueven un sentido de protección, seguridad, alivio a sus penas y sentido de pertenencia. En estas prácticas vuelven a creer en otros y se aferran a la esperanza de que habrá una justicia divina y un futuro mejor. Ser resiliente, supone no solo recuperarse, sino prosperar hacia algo nuevo, volver a la situación inicial es imposible, se trata ahora de encontrar nuevos caminos, superando el pasado doloroso, sin olvidarse del mismo, “Así pues, la resiliencia lleva a una metamorfosis del individuo” (Theis, 2003:53).

5. A manera de conclusión

La posibilidad de compartir y encontrar apoyo en distintos grupos, (respetando también el derecho a guardar silencio) les ofrece a las mujeres nuevas perspectivas de afrontar el pasado, que implica reconocerlo en su dimensión privada y personal, pero que también puede

ser comunicado en el ámbito social y público, y en estos espacios se abren alternativas para que sus experiencias pueden ser resignificadas en espacios que permiten el reconocimiento social, en los procesos judiciales y en diversas formas de reparación. Así pues, resulta admirable que, a pesar de la barbarie, de la violencia, las mujeres encuentren vetas de lucha y resistencia para replantear sus roles, proteger sus familias, liderar procesos de organización y reivindicación, así como reclamar sus derechos. Las personas o grupos humanos que han padecido este tipo de traumas u otros jamás serán los mismos que antes de que hubieran sucedido los hechos. Ser resiliente no significa volver a empezar de cero, sino aprender de dichas experiencias y tener la capacidad de afrontar la vida, a partir de ellas.

Se resalta la importancia de la reconstrucción de espacios donde puedan expresarse ante otros y otras que comparten dolores similares, comprender sus sentimientos y sus emociones, identificar recursos de apoyo, luchar por sus derechos y reconocer sus capacidades y atributos para resistir, rehacerse frente a las adversidades e incluso ser transformado por ellas. La fuerza de las mujeres proviene de los vínculos familiares, los lazos comunitarios y el tejido social que logran reconstruir, así como las formas de afrontamiento y las maneras de organizarse para la dignificación de sus vidas.

Colombia merece y necesita el fin del conflicto armado que ha polarizado y desangrado al país, que ha llevado la violencia desde los campos de la confrontación bélica a la vida cotidiana tanto en sectores rurales como urbanos. Para las mujeres colombianas víctimas del conflicto y luchadoras incansables por un mejor país la paz es un anhelo, como también lo es el reconocimiento de sus derechos y la atención a sus necesidades y la solución de los problemas estructurales que generan la violencia como son la pobreza, la inequidad social y económica, la falta de oportunidades y el desempleo.

6. Bibliografía

- Agudelo, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. En *K No. 1*. pp. 18-36.
- Fisas, V. (1998). Una Cultura de Paz. En: *Cultura de Paz y Gestión de Conflicto*. Edit. Icara NESCO. Barcelona-España.
- Gallego, M. (2013). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia*. Resumen. Edita Ruta Pacifica de las Mujeres. Bogotá-Colombia.
- Grabe, V. (2000). *El ABC Pacífico: Aproximación a un Estado de Arte Sobre la Conceptualización de la Paz*. Observatorio para la Paz. Bogotá-Colombia.
- Grabe, V. (2008). ¿Dónde nos Paramos? Los fundamentos: Paz, Conflicto y Violencia. Observatorio para la Paz. Bogotá-Colombia.
- Lecomte, J. (2003). El buen uso de la memoria y el olvido. En: *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Comp. Mancieux M. Editorial Gedisa S.A. Barcelona-España.
- Sánchez, G. (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá-Colombia. Coordinador.
- Sartre, J.P. (1952). *Saint Genet, Comedien et martyr*. Paris: Gallimard.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En: *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Comp. Mancieux M. Editorial Gedisa S.A. Barcelona-España.
- Tomkiewicz, S. (2003). El buen uso de la resiliencia: cuando la resiliencia sustituye a la fatalidad. En: *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Comp. Mancieux M. Editorial Gedisa S.A. Barcelona-España.
- Wills, M.E. (2010). Mujeres, guerra y paz. En: *Revista Hechos del Callejón # 51*. Bogotá-Colombia.

Una sistematización de experiencia de intervención psicosocial con mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia

Ángela María Martínez Chaparro
Nayib Carrasco Tapias

Universidad Cooperativa de Colombia
Angela.martinez@campusucc.edu.co
Nayib.carrasco@ucc.edu.co

1. Introducción

Reflexionar sobre las prácticas profesionales se convierte en un imperativo en la construcción de conocimientos y la generación de acciones comunitarias emancipadoras, acciones que deben partir de las experiencias que los profesionales van adquiriendo en esa relación con las comunidades y que se desarrollan por la participación e involucramiento de las mismas en los procesos de investigación y acción. Los aprendizajes que surgen en esa interrelación entre profesionales y comunidad se convierten en fuente del desarrollo científico y aplicado de una disciplina. En este sentido el grupo de investigación “*Educación y Desarrollo*” de la facultad de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia ha venido adelantando investigaciones orientadas a la revisión de las experiencias en el campo comunitario, específicamente en lo relacionado con el acompañamiento a víctimas de la violencia sociopolítica como insumo la reflexión sobre las implicaciones de la actuación psicosocial en estos contextos.

Durante las últimas décadas se vienen presentado en la ciudad de Medellín-Colombia una multiplicidad de propuestas de intervención psicosocial con víctimas de la violencia sociopolítica, cada una con un matiz particular de acuerdo a la entidad que lidera y acompaña el desarrollo de la misma. Dentro de estas propuestas se encuentran y diseñan diferentes estrategias de abordaje psicosociales orientadas a la reconstrucción del tejido social y la recuperación emocional de las víctimas. La posibilidad de experiencia durante el proceso de acompañamiento psicosocial se constituye en una fuente constructora de conocimientos y práctica reflexiva sujeta de investigación que permite avanzar en la construcción y redefinición de modelos teórico-metodológicos desde la praxis misma. Desde ahí se plantea, en el marco de la investigación sobre sistematización de experiencias de acompañamiento psicosocial con víctimas de la violencia sociopolítica en Medellín, revisar las dimensiones emergentes en un proceso de organización social femenina de mujeres,

con el objetivo caracterizar los enfoques y componentes de acción comunitaria construidos en esta práctica.

Ahora bien, la palabra sistematización usualmente y bajo determinados enfoques se refiere, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a “ponerlos en sistema”, sin embargo, desde los planteamientos de la educación popular, la investigación social cualitativa y las perspectivas críticas, se asume el término no como el procedimiento de organización de datos, sino que se alude a un proceso de revisión crítica de experiencias (Jara, 2001).

La sistematización de experiencias posibilita la reflexión de la práctica como fuente para la generación de conocimientos, redescubriendo y develando aquellos discursos, narrativas y emergencias del proceso, en esta perspectiva, la sistematización se configura como un:

Procedimiento heurístico que, apelando a la reflexión de la experiencia como fuente de conocimientos sobre prácticas contextuadas, descubre los pedazos de los discursos y de las acciones que habían sido acallados, silenciados, permitiendo abrir las compuertas que reprimían y concentraban la información sobre las decisiones y operaciones, dejando brotar lo que es posible comprender, comunicar, hacer y sentir (Ghiso, 1998, p 5).

La sistematización de experiencias tiene como propósito que el sujeto participe de un proceso práctico en donde recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Desde allí la sistematización no solo se convierte en una posibilidad de investigación derivada de la acción, sino que se convierte en un imperativo para quienes en medio de una sociedad de la velocidad, de la información, de la inmediatez, intente detenerse a reconstruir el saber desde la experiencias emergentes, contribuyendo no solo a cualificar el ejercicio profesional particular, sino aportando a la construcción de saberes teóricos y metodológicos en el área de la psicología comunitaria.

2. Metodología

El proyecto retoma el enfoque socio crítico de la investigación cualitativa como paradigma orientador del proceso y la sistematización de experiencias como método que implica una comprensión situada de los procesos, intentando comprender e interpretar el acontecimiento, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido (Jara, 1999). Para la recolección de la información se utilizaron herramientas de análisis documental y técnicas interactivas asumidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear (García, Gonzáles, Quiroz y Velásquez, 2002).

La población vinculada al proyecto fue un grupo de mujeres víctimas de la violencia sociopolítica pertenecientes a un colectivo organizado de la ciudad de Medellín y un equipo de profesionales participantes en un proceso de atención psicosocial con y desde este grupo poblacional; el criterio de la muestra fue de carácter no probabilístico por conveniencia y bola de nieve, este tipo de muestreo implica que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 249). Para la selección de la muestra se establecieron unos criterios de inclusión y exclusión previamente definidos por el equipo.

La organización y análisis de los datos se realizó utilizando la estrategia de análisis de contenido de tipo categorial o temático buscando resaltar los tópicos más importantes y las narrativas emergentes u ocultas en los textos producidos. El plan de análisis de la informa-

ción contempló los pasos básicos del procedimiento de análisis de contenido tipo categorial en el sentido que plantea Montero (2006).

Luego de revisar, organizar, ordenar y codificar la información en el sistema categorial, se continuó con la fase interpretativa que permitió dar cuenta de los núcleos temáticos emergentes en el discurso de los participantes en función de la experiencia compartida. El análisis de la información se realizó con el apoyo del *software* Atlas. Ti. Versión 6.2.

3. Resultados

3.1. Sobre la organización social

La organización social de mujeres narrada en esta experiencia emerge como una acción colectiva durante los años 2008 y 2009 en un interés por construir espacios de sentido y significado compartidos frente a vivencias individuales y comunitarias de violencia sociopolítica. La organización surge como una acción de transformación desde el liderazgo de mujeres que han subjetivado la experiencia violenta desde una posibilidad de resistencia; y de profesionales del área psicosocial interesados en la recuperación emocional desde el fortalecimiento individual y comunitario.

La organización social comunitaria está constituida por alrededor de 60 mujeres víctimas de diferentes tipos de violencia sociopolítica (desaparición forzada de familiares, desplazamiento, masacres, amenazas, abuso sexual e intimidaciones) por parte de diversos actores armados. Estas mujeres, durante el proceso de acompañamiento psicosocial de la pastoral social de Medellín, deciden organizarse y construir una serie de acciones colectivas para mitigar el impacto subjetivo e intersubjetivo de la vivencia, pero también para constituirse en un actor protagónico en la toma de decisiones locales sobre la atención a población víctima.

3.2. Sobre los enfoques de acompañamiento psicosocial con mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia

Siguiendo los postulados de Liz Arévalo (2008, p. 106) “lo psicosocial es irreverente frente a procesos de atención puramente psicológicos y focalizados en los individuos e invita a adelantar acciones tendientes a integrar lo emocional y relacional con una comprensión desde el contexto”. La *perspectiva psicosocial* favorece la comprensión de la particularidad de la población víctima de la violencia sociopolítica y el reconocimiento de sus múltiples contextos sociales, culturales y políticos como ámbitos en los que se construye y deconstruye la identidad y el mundo emocional y, por lo tanto, desde donde se actúa para transformar.

En referencia a los resultados emergentes se encuentra en el discurso de los participantes y el análisis documental una serie de tendencias frente a los enfoques de acompañamiento, estas tendencias evidencian tres posibles perspectivas de acción psicosocial en marco de trabajo colectivo de organización social:

- **Enfoque clínico-comunitario:** Se sitúa en la generación de espacios terapéuticos individuales y/o grupales orientados a la atención de los efectos de tipo psíquico y psicosocial emergente en la significación de la experiencia adversa, así como la restitución del vínculo socializante. Este abordaje clínico en la experiencia con víctimas de la violencia se inscribe desde una perspectiva interactiva, preventiva y participativa, orientada al desarrollo de estrategias que permitan contener los efec-

tos del sufrimiento y fortalecer las posibilidades de inclusión social de la población. De igual forma se evidencia una tendencia en la implementación de estrategias narrativas, artísticas y culturales de intervención en los procesos de recuperación emocional de víctimas de la violencia sociopolítica la ciudad de Medellín (Morales, Hincapié y Martínez, 2008).

- **Enfoque social comunitario:** Este enfoque pone énfasis en reconstrucción del tejido social, la dinamización y participación comunitaria; su interés se centra “en las relaciones colectivas que la persona construye y en las que se inscribe, por ejemplo: familia, grupo y redes sociales”. El propósito de este enfoque es reconstruir las redes y las organizaciones sociales. Este enfoque en el acompañamiento a víctimas de la violencia sociopolítica se ha orientado al fortalecimiento de los procesos de movilización y participación social de las víctimas en escenarios locales y nacionales. Es importante clarificar que el enfoque clínico-comunitario se incorpora al enfoque socio-comunitario complementándolo “como una estrategia de restitución del vínculo socializante a través de la relación terapéutica. Es decir: en la interacción del espacio terapéutico se redefinen las particularidades del vínculo” (Naranjo, González, Restrepo, Giraldo y Pineda, 2003).
- **Enfoque de derechos:** La atención psicosocial desde esta perspectiva se fundamenta en la protección y/o reparación de los derechos vulnerados en los afectados. Este componente implica un desarrollo de empoderamiento de derechos desde una mirada participativa y desarrollo de la organización social. Lo anterior implica, de acuerdo a Gloria Naranjo (2003), que en la intervención psicosocial, la organización comunitaria se hace necesaria para que la población participe en las decisiones que afectan sus derechos, y también para que las decisiones sean consensuadas y efectivas. Desde este planteamiento el acompañamiento psicosocial busca empoderar actores sociales, ciudadanos que se desarrollen en el marco de la exequibilidad, promoción, restitución y garantía de sus derechos y deberes (Castaño, Jaramillo y Summerfield, 1998).

3.3. Sobre los componentes de la experiencia de organización social como herramienta de acompañamiento psicosocial a mujeres víctimas de la violencia sociopolítica

Para la psicología comunitaria la transformación social aparece como un interés central en su quehacer, implica una búsqueda constante por fomentar y construir “una psicología social socialmente sensible”; esto significaba transformar muchas cosas: “el hábitat, el modo de vida, la concepción de sí mismos/as, en tanto personas viviendo en una sociedad y formando parte de una comunidad, y la misma comunidad, pues, al transformarla, también los/las transformadores/as devenían otros y otras” (Montero, 2010, p. 51).

“Para la Psicología comunitaria, tanto en América Latina como en otros lugares del mundo, es muy importante que, al perseguir una transformación en una comunidad, esta se dé a través de la participación y el compromiso de los grupos organizados y de las personas interesadas en una comunidad” (Montero, 2010 p. 53), es decir, la transformación pasa por la dinamización de la participación y lo organizativo como aspecto fundamental para la construcción de prácticas de autogestión; en esta experiencia lo organizativo estuvo constituido y permeado por los siguientes componentes:

- **Generación de Espacios terapéuticos grupales:** Salud mental más que una praxis netamente terapéutica, el acompañamiento psicosocial ha de ser una praxis

de empoderamiento, que dinamice los factores resilientes y permita la instauración de acciones o procesos de afrontamiento, creativos y afirmativos que apunten al bienestar integral. Desde esta perspectiva la posibilidad del apoyo emocional percibido en la constitución como colectivo se convirtió en una herramienta terapéutica en la construcción de nuevos significados vitales y en la misma subjetivación de la experiencia violenta.

- **Generación de proyectos productivos:** la formulación, establecimiento y capacitación para dejar competencia instalada en las mujeres se orientó a la construcción de proyectos productivos en las áreas de belleza, confecciones y panificación. Durante el proceso, las mujeres participantes se han capacitado en actividades productivas de su interés, complementado la formación con asesoría en la formulación de cooperativas de trabajo y consultoría en gestión de capital semilla. En la actualidad las mujeres se encuentran organizadas en tres grupos de generación de ingresos que permite satisfacer las necesidades de subsistencia en condiciones dignas.
- **Fortalecimiento de las redes sociales:** Las redes sociales constituyen verdadera fuerza comunitaria, estas organizaciones se vuelven colectivos, se complementan, se nutren recíprocamente dinamizando así la capacidad de respuesta. Este componente propone la articulación de redes sociales con el fin de empoderar a las víctimas de la violencia sociopolítica, arraigándolas en un sustrato que fomente el despliegue de sus potencialidades, que facilite la protección de algunos mínimos para la vida digna, que amplíe las coordenadas de los territorios habitados, que multiplique los procesos de intercambio y les confiera rutas de participación ciudadana.
- **Fortalecimiento de la capacidad de respuesta institucional (redes institucionales):** Es importante no perder de vista el fortalecimiento de la capacidad de respuesta del recurso humano de la institución, máxime cuando las realidades sociales son esencialmente complejas y dinámicas. La interacción con poblaciones excluidas en contexto local impone el reto de una actualización constante de los fundamentos teóricos y las metodologías que fundamentan la praxis.
- **Fortalecimiento de las redes de apoyo y convivencia familiar:** la dinamización familiar a través de grupos de encuentros y talleres familiares con el fin de brindar herramientas psicosociales para la convivencia no violenta y la resolución pacífica de conflictos.
- **Fortalecimiento de la capacidad organizativa desde la perspectiva de derechos:** Este componente busca empoderar a la organización brindándoles herramientas para que asuma sus proceso de construcción de ciudadanía desarrollándose en el marco de la exequibilidad, promoción, restitución y garantía de sus derechos y deberes. Un enfoque de autogestión desde la participación política y ciudadana.

3.4. Discusión y conclusiones

En relación a los núcleos interpretativos, se evidenciaba en la interrelación categorial la emergencia de componentes claves para el acompañamiento psicosocial a víctimas de la violencia sociopolítica desde la lógica de la participación y organización social como elemento y herramienta de transformación:

La necesidad de fomentar *narrativas de agenciamiento*, es decir, la elaboración de una narrativa de la “agencia”, lo cual supone que el sujeto despliega y desarrolle su

capacidad de control y de reconstrucción y de esta manera no caer en los procesos de “victimización” derivados de modelos dirigidos de intervención psicosocial (Montenegro, 2001). La capacidad de agencia no se refiere solo a la idea unidimensional de ‘hacer’ o ‘actuar’, sino también a la de ‘ser’, en el mismo sentido en que Amartya Sen (Blanco, 2007) se refiere al concepto de calidad de vida en términos de expansión de potencialidades y desempeños. Lo anterior lleva a incluir la experiencia subjetiva (identidades, sentimientos de pertenencia, miradas sobre “el otro”) como dimensión indispensable para entender las potencialidades de los y las personas en el proceso de reconstrucción de sus proyectos de vida, es decir, una intervención que vuelva su mirada al desarrollo de las virtudes populares (Martín Baró, 1986).

Un enfoque relacionado con la emergencia de *una clínica-comunitaria*, esta perspectiva supone un cuestionamiento en cuanto a las formas de terapia en contextos de vulnerabilidad, problematizando el hacer de una psicología clínica que debe darse no solo en la comunidad, sino además con la comunidad como agente de promoción de la salud mental y de apoyo social. Este enfoque emergente en la práctica señala el papel positivo de redes sociales presentes en el ámbito comunitario como herramienta para reconstrucción de los proyectos de vida. La emergencia de una clínica comunitaria (Montero, 2010 y Rodríguez, 2011) implica en los contextos de violencia sociopolítica asumir una mirada participativa e interactiva del sujeto en los espacios terapéuticos, es ir más allá del tratamiento en la comunidad, para llegar al tratamiento con y por la comunidad: la integración y apoyo social junto con la psicoterapia, en la cual la comunidad y personas interesadas dentro de ella, van a contribuir activamente. Es la comunidad como co-terapeuta y ente colectivo, que aporta conocimientos que deben ser explorados e incorporados, formas del saber popular que puede contribuir al mantenimiento de la salud.

La recuperación de las solidaridades (Caballada, 2008) en la intervención comunitaria implica la reconstrucción del tejido social frente a una trama social fragmentada, prácticas orientadas al fomento de la capacidad de autogestión desde la ayuda mutua, la cooperación, la colaboración y la construcción de un sentido solidario que permitan afrontar las tensiones, las adversidades y los retos que imponen los cambios suscitados en este grupo poblacional.

4. Bibliografía

- Arévalo, L. (2008). *Acompañamiento psicosocial en el contexto de la violencia sociopolítica*. Bogotá: Editorial, 20-35.
- Baró, M, I. (1986). *Hacia una psicología de la liberación*. Boletín de Psicología. 22, 219-231.
- Blanco, A. y Rodríguez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson.
- Carballeda, A. (2008). *La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Castaño, B., Jaramillo, L. y Summerfield, D. (1998). *Violencia política y trabajo psicosocial*. Bogotá: Corporación AVRE.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Recuperado el 20 de mayo de 2010 de la biblioteca virtual sobre sistematización de experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), de http://www.alforja.or.cr/sistem/cgi-bin/blosxom.cgi/reflexion_teorica/
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: McGraw Hill.

- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Ponencia en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Intercooperation. Cochabamba, Bolivia. Abril, 2001.
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital*, (0). Recuperado el 20 de agosto de 2006, de <http://antalya.uab.es/athenea/num0/tesis-marisela.htm>
- Montero, M (2006) *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la Ciudadanía y Transformación Social: Área de Encuentro entre la Psicología Política y la Psicología Comunitaria. *Psykhé*, 19(2), 51-63.
- Montero, M. (2010). Para una psicología clínica comunitaria: antecedentes, objeto de estudio y acción. En A. Hincapié y otros. *Sujetos Políticos y acción comunitaria*. Medellín: UPB, 197-219.
- Morales, M., Hincapié, A. y Martínez, A. (2008). Teoría y praxis sobre los efectos psicosociales del desplazamiento forzado en Colombia: Un estado crítico del arte. *Memorias XII Jornadas de Investigación*, 22-29.
- Naranjo, G; González, A; Restrepo, A; Giraldo, C; y Pineda, A. (2003). *Sistematización de experiencias de atención psicosocial en Antioquia*. Medellín: Organización Panamericana de la salud-servicio seccional de salud Antioquia.
- Rodríguez, G. y Gil., J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sandoval. C., (1996). *Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.



La educación social ha estado tradicionalmente vinculada a los problemas, necesidades y situaciones de riesgo individuales y colectivos, a fin de mejorar las condiciones de vida y situaciones estructurales y personales. Sus contribuciones permiten la mejora de la realidad, la transformación y el cambio social a partir de la investigación en este campo y el diálogo entre los profesionales de los diversos contextos educativos y escolares con el mundo académico. El acompañamiento a grupos o personas que realizan los educadores y las educadoras facilitan procesos de enseñanza-aprendizaje de lo social, lo cultural, lo familiar, lo relacional, etc. Del mismo modo, busca la potenciación de todas las posibilidades para el derecho y disfrute de una mayor autonomía, vinculación, participación social y felicidad existencial de los sujetos y las comunidades.

Presentamos un trabajo que refleja las permanentes relaciones e influencias eurolatinoamericanas en la Pedagogía Social en su reflexión y práctica. La educación social con infancia y juventud en situaciones de mayor vulnerabilidad, riesgo y conflicto social ha sido uno de los escenarios de estudio y de acción preferencial desde el inicio de la disciplina. En este campo, la mayor preocupación han sido siempre las dimensiones éticas, políticas, sociales y comunitarias de la educación; y no tanto, ni principalmente, el desarrollo cognitivo.

De modo transversal, esta mirada nos lleva a incorporar la perspectiva de género y observar la vulnerabilidad histórica de las mujeres y el sistema sexo-género. La sociedad patriarcal promueve la desigualdad en relación a las oportunidades político-sociales de las mujeres desde las brechas y discriminaciones por razón de género. La educación social incorpora entre sus finalidades la necesidad de ser nuevos hombres y nuevas mujeres, la lucha por la igualdad y la emancipación, así como priorizar a las mujeres más vulnerables, violentadas o marginadas socialmente.