

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Enero - abril 2015

www.peretarres.org/revistaeducacionsocial



Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundación Escuela Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universidad Ramon Llull
Ferran Casas: Universidad de Girona
Jaume Funes: Universidad Ramon Llull
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull
Angel Gil: Institut Guttmann
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona
Carme Panchón: Universidad de Barcelona
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto

Equipo de dirección

Editor: Paco López
Director de publicaciones: Jesús Vilar
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinación del monográfico Héctor Pose; Santiago Yubero

Diseño y Composición Sira Badosa

Tratamiento de textos, corrección y traducción Núria Rica

Traducción inglés Graham Thomson

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2010, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: jvilar@peretarres.org
Subscripciones / publicidad: mreyes@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las
opiniones expresadas en los artículos

**FUNDACIÓN
PERE TARRÉS**
Universitat Ramon Llull

Editorial

Lecturas múltiples en y para la educación social 5

Opinión

Felicidad y educación social..... 6

Monográfico

Lecturas múltiples en y para la educación social

Navegando por materiales de lecturas múltiples: *Pearltrees* como modelo de práctica inclusiva, *Alberto Eloy Martos García* 11
Alfabetización académica y TIC: una experiencia de promoción lectora en la universidad, *Sandra Sánchez-García, Santiago Yubero y Héctor Pose* 24
Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad, *Anaga Sánchez Aponte* 39
Drogas y familia: leyendo juntos a Jordi Sierra i Fabra. Selección de lecturas para la prevención del consumo de drogas con familias, *María Cruz Carpintero Carpintero* 54
Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso, *Elisa Larrañaga, Miriam Acosta y Santiago Yubero* 71
Hacer educación social desde la biblioteca pública: una experiencia personal, *Marta Varela Couto* 86

Intercambio

¿Adónde va la pedagogía social? *Exaptation* como modelo pedagógico de desarrollo en la era de la crisis global, *Elvira Lozupone* 99
Comunidades en movimiento: los planos de desarrollo comunitario como promotores de capital social, *Mònica Padró Buixeda y Xavier Úcar* 115
Los programas de educación familiar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias, *Belén Pascual Barrio, Maria Antònia Gomila Grau y Joan Amer Fernández* 131

Libros recuperados

El malestar docente 151

Publicaciones

Les associacions d'assistents socials i el Col·legi de Treball Social de Catalunya. 80 anys d'associacionisme professional (1934-2014) 153
Libros recibidos 155

Propuestas

Próximos números monográficos 156

Lecturas múltiples en y para la educación social

Vivimos en un mundo audiovisual donde la imagen lo domina todo. La tecnología que lo acompaña abre todo un abanico de posibilidades para la educación que era impensable hace muy pocos años. El acceso a todo tipo de información es muy sencillo; se pueden encontrar materiales que responden a cualquier temática que nos podamos imaginar. La imagen ayuda a la comprensión de los fenómenos y de forma breve y sintética se pueden generar una gran cantidad de mensajes. También facilita la expresión, de forma que en estos momentos son unos recursos imprescindibles en la educación social.

Pero esta evidencia no nos debe hacer perder de vista que la alfabetización, entendida en un sentido amplio como el dominio de los códigos abstractos para leer el mundo de forma crítica y disponer de un espacio propio, se construye desde el texto. Por esta razón hemos querido dedicar este monográfico al mundo de la lectura desde una perspectiva amplia y diversa (de ahí el título de “lecturas múltiples”).

Como podrán ver, los textos que se presentan en este monográfico reflexionan sobre la promoción de la convivencia y el desarrollo de la empatía, se aproximan desde la ficción a temas críticos como pueden ser las drogas o el *bullying*; también se propone la lectura como medio para comprender el mundo de la discapacidad y de la diversidad funcional, y finalmente se hace una reflexión sobre las bibliotecas como un agente de acción social.

La lectura es accesible a todo el mundo porque incluye todas las aproximaciones posibles: la divulgación, el entretenimiento, el ocio, el estudio, etc., desde el nivel de significación que cada persona lectora aporte a la aproximación al texto, desde su ritmo, desde la capacidad de abstracción, desde sus referentes vitales. Sea como sea, el lector siempre tiene una actitud activa que le permite interpretar, imaginar y recrear los mundos que en un texto se le presentan. La lectura es un pequeño espacio-tiempo de libertad, de sentido crítico que hay que conrear.

Felicidad y educaci3n social

Hace unos d3as le3a en una entrevista de El Peri3dico que una empresa catalana hab3a creado la figura de la “directora de felicidad”, con la funci3n de poder atender a los trabajadores desde una vertiente humana, pr3xima e interior. “El jefe de una empresa debe ser alguien capaz de ver a las personas que tiene alrededor y sacarles el m3ximo partido en t3rminos de rendimiento productivo pero tambi3n entenderlas como personas, con su car3cter, sus sentimientos, sus problemas...”, dec3a la directora de felicidad entrevistada. Los contenidos de este encargo son claros, procurar que los que trabajan en la empresa se sientan felices, intuyo que no debe ser algo demasiado diferente de lo que hacen algunos trabajadores sociales en las empresas, pero en todo caso s3 que veo una diferencia importante en la forma de presentarlo. Hablar de un departamento de felicidad en la empresa es reconocer que la felicidad es algo importante en la vida de las personas y que est3 relacionada con algo que no es estrictamente el salario.

En una visita que hice en un centro de d3a para mayores me sorprendi3 que ten3an una sala dedicada al silencio. Estaba equipada con sof3s c3modos y sillas, una luz tenue y una m3sica suave. No es habitual encontrarse con espacios tan expl3citamente dedicados al silencio en los equipamientos sociales. Descubr3 d3nde se fundamentaba la opci3n de dedicar una sala a esta finalidad. La directora lo explic3 m3s o menos as3: “En este centro queremos atender a la persona en su globalidad. Hay un aspecto que muy a menudo queda olvidado, no tan solo cuando atendemos a personas mayores, sino en general. Es toda la parte emocional, de sentimientos, toda la dimensi3n espiritual”. En aquella sala se realizan actividades relacionadas con el silencio, la relajaci3n, la conversaci3n 3ntima. Es un espacio espec3fico que ayuda mucho a romper din3micas cotidianas. Tamb3n sirve para dar respuesta a la necesidad individual que las personas tenemos de estar solos un rato, de escaparse del ritmo y de las relaciones cotidianas. En el centro empezaron a ofrecer un taller de relajaci3n que al poco tiempo se convirti3 en una de las actividades que tiene m3s 3xito de la semana. Todas estas propuestas ayudaban a las personas mayores a vivir su situaci3n con m3s sentido, en cierto modo contribu3an a su felicidad.

3ltimamente en centros penitenciarios han proliferado propuestas de talleres o de actividad relacionadas con la meditaci3n, el mindfulnes, el reiki, etc. Parece ser, adem3s, que todas las dificultades que a veces tienen las confesiones religiosas para poder ejercer en el centro penitenciario su tarea de voluntariado, se convierten en facilidades cuando las actividades tienen este car3cter menos religioso y m3s espiritual. Las personas internas aprecian mucho estos

momentos que les ayudan a encontrarse a s3 mismas, en los que pueden aflorar emociones y sentimientos que en otros momentos del d3a les es imposible sacar. Son espacios que inciden claramente en una necesidad que no est3 en la base de la conocida pir3mide de Maslow.

La jerarqu3a de necesidades del psic3logo americano, recordamos, pone las necesidades relacionadas con el autoconcepto, con la autorealizaci3n en la c3spide de su pir3mide. Creo que ser3a interesante revisar esta propuesta ya que es claramente observable c3mo en nuestras sociedades hay personas con las necesidades b3sicas cubiertas sin problema pero que las necesidades m3s relacionadas con la felicidad no est3n cubiertas. 3Cu3ntas personas viven en la insatisfacci3n personal a pesar de no carecer de nada material? Y tambi3n desde el otro lado, no se trata de necesidades que tan solo aparecen cuando las b3sicas est3n resueltas. Cuando una persona tiene carente lo m3s b3sico, a la vez tiene necesidad de dar sentido a su vida. Atender tan solo las necesidades de subsistencia no hace m3s que solucionar las cosas temporalmente.

En una conversaci3n con colegas holandeses, me dec3an que en su pa3s empieza a haber gente que escribe e investiga en una l3nea que denominan “happiness based social work”. Nuevamente la felicidad aparece como motor de una actividad. Tamb3n observo con atenci3n c3mo en diferentes 3mbitos de la educaci3n social hay profesionales que, probablemente tras haberlo experimentado personalmente, incluyen con 3xito herramientas de trabajo basadas en experiencias de meditaci3n o de relajaci3n, etc. El binomio espiritualidad y trabajo social cada vez es m3s frecuente en tratados y en estudios sobre la profesi3n en el 3mbito anglosaj3n.

La felicidad de hecho no es fruto de la adscripci3n a una ideolog3a sino que proviene normalmente de un proceso de interiorizaci3n, alimentado por opciones 3ticas. La felicidad la sentimos m3s cerca cuando podemos sentirnos protagonistas de nuestra vida y conducirla por caminos que valoramos como buenos. Tener satisfechas las necesidades materiales no es la 3nica v3a hacia una vida plena y con sentido. Por eso me parece imprescindible que a la hora de acompa3ar procesos vitales se puedan tener en cuenta paralelamente las dos dimensiones.

Enric Benavent Vall3s
Facultad de Educaci3n Social y Trabajo Social Pere Tarr3s
Universitat Ram3n Llull

Foto: Fotolia.com



Lecturas múltiples en y para la educación social

Alberto Eloy
Martos García

Navegando por materiales de lecturas múltiples: *Pearltrees* como modelo de práctica inclusiva

Resumen

El artículo revisa algunos parámetros significativos de cara a las posibles intervenciones que faciliten la inclusión de las diferentes culturas alfabetizadoras del siglo XXI, que van desde el lector clásico, formado con las prácticas de la cultura escrita, al lector digital e hiperconectado. En este contexto, es preciso reexaminar el papel protagonista de Internet como entorno cada vez más determinante, la deriva como metáfora de la lectura contemporánea o la noción de *extimidad* como una nueva forma de “mostrarse” en comunidad y de construir identidades. Todo ello se ejemplifica a partir de la herramienta de *Pearltrees*, subrayando su naturaleza colaborativa y a la vez heurística, y proponiendo prácticas que combatan la mercantilización de la cultura, los estereotipos y la confusión, sustituyéndolas por prácticas inclusivas y favorecedoras de un currículum integral de lecturas.

Palabras clave: Alfabetización múltiple, Inclusión, Deriva, Nomadismo, Estereotipos, Extimidad, *Pearltrees*

Navegant per materials de lectures múltiples: *Pearltrees* com a model de pràctica inclusiva

*L'article revisa alguns paràmetres significatius de cara a les possibles intervencions que faciliten la inclusió de les diferents cultures alfabetitzadores del segle XXI, que van des del lector clàssic, format amb les pràctiques de la cultura escrita, al lector digital i hiperconnectat. En aquest context, cal reexaminar el paper protagonista d'Internet com a entorn cada vegada més determinant, la deriva com a metàfora de la lectura contemporània o la noció d'extimitat com una nova manera de “mostrar-se” en comunitat i de construir identitats. Tot això s'exemplifica a partir de l'eina de *Pearltrees*, subratllant la seva naturalesa col·laborativa i alhora heurística, i proposant pràctiques que combatin la mercantilització de la cultura, els estereotips i la confusió, tot substituint-les per pràctiques inclusives i afavoridores d'un currículum integral de lectures.*

Paraules clau: Alfabetització múltiple, Inclusió, Deriva, Nomadisme, Estereotips, Extimitat, *Pearltrees*

Navigating Materials Open to Multiple Readings: *Pearltrees* as a model of inclusive practice

*The article reviews some significant parameters in relation to possible interventions for facilitating the inclusion of the different literacy-fostering cultures of the 21st century, ranging from the traditional reader, trained in the practices of a written culture, to the hyperconnected digital reader. In this context, there is a need to reexamine the key role of the Internet as an increasingly decisive environment, derive as a metaphor for contemporary reading, and the notion of extimacy as a new way of 'showing oneself' in a community and constructing identities. All of this is exemplified by the *Pearltrees* tool, underlining its collaborative and heuristic nature, and proposing practices that counter the commodification of culture, stereotypes and confusion, replacing these with inclusive practices that favour a broad-ranging integral curriculum of readings.*

Keywords: Multiple literacy, Inclusion, Derive, Nomadism, Stereotypes, Extimacy, *Pearltrees*

Cómo citar este artículo:

Martos García, Alberto Eloy (2015).

“Navegando por materiales de lecturas múltiples: *Pearltrees* como modelo de práctica inclusiva”.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59, p. 11-23



ISSN 2339-6954

■ Introducción: hacia un lector multialfabetizado en la encrucijada cultural de las primeras décadas del siglo xxi

Debemos a R. Chartier (1992) una de las representaciones más lúcidas sobre la historia cultural de Occidente y, en particular, de la lectura. Y, en una dimensión más prospectiva, debemos a A. Piscitelli (2009) una mirada interesante sobre el papel de los nativos digitales y la forma en que todo esto está afectando a la lectura como práctica social, de la mano igualmente de los llamados nuevos alfabetismos. Así, se habla de la generación Y o de la generación Z, y el propio Piscitelli (2009) subraya que hay que promover un tipo de lector híbrido y polialfabetizado, “anfíbio”, esto es, capaz de manejarse en las “dos orillas”, desde la cultura letrada clásica de Chartier a la cibercultura donde ya nos estamos moviendo.

Del mismo modo que hablamos de conciliación familiar como la tendencia a armonizar las contradicciones que se generan entre los requerimientos del mundo laboral y familiar, cabría hablar de la necesidad de “conciliación” entre las distintas vías culturales alfabetizadoras, entre, por ejemplo, la oralidad, el libro escrito y la lectura digital, en todas sus variantes, desde el hipertexto al *ebook*. Y solo conciliando de manera coherente estos mundos tan heterogéneos sería posible practicar una didáctica inclusiva que lleve a una participación activa en la cultura escrita en sentido global, pues no olvidemos que gracias a Internet, a los chats o a los emails, los jóvenes han redescubierto la escritura en todas sus potencialidades. Por ejemplo, quienes practican la ficción-manía o el fan-fiction (Martos, 2009) descubren la escritura como un placer y no como una tarea escolar, como algo creativo y que comparte con “iguales”.

En este contexto, podemos estudiar un caso significativo, que es la aplicación “Pearltrees”, una herramienta 2.0 que empieza siendo una especie de marcador social pero que se ha ido convirtiendo en una herramienta favorita de numerosos jóvenes. Su producto visible es la generación de “árboles de perlas” sobre cualquier temática que cada usuario puede crear y compartir, y que además se pueden igualmente reproducir en las redes sociales, en la cuenta de Twitter o embeber en un blog.

De este modo, se puede decir que la aplicación va más allá de marcar favoritos para convertirse en una herramienta heurística de gran alcance, pues es el usuario y todos los conectados a estas perlas los que desarrollan la arquitectura de los distintos campos, creando ramificaciones y subcampos que participan de los rasgos habituales de los distintos productos de la cartografía conceptual, como los mapas de conceptos. Así pues, se puede resumir en que es una herramienta versátil, intuitiva y colaborativa, y que permite varios escenarios de producción y comunicación de contenidos, basados en la hiperconectividad.

Cabría hablar de la necesidad de “conciliación” entre las distintas vías culturales alfabetizadoras

El nomadismo de la lectura

Un rasgo destacado de estas nuevas formas de leer y escribir es el carácter de “nomadismo” (Belén Gache, 2006), que sin duda tiene mucho que ver con la influencia de la llamada posmodernidad, que “reprocesa” los contenidos heredados de una manera muy peculiar, con mecanismos como el reciclaje y la hibridación. La agregación de marcadores o links es una metáfora perfecta de este deambular por las “fuentes” de nuestra cultura, revisitando continuamente unas y otras según determinadas inclinaciones. Un lector nómada no es necesariamente un lector compulsivo, como el que salta de un link a otro en los hipertextos, sino que precisamente porque “vagabundea” a partir de unos temas de interés, su “deriva” (Debord, 1996) tiene ese carácter creativo de las propuestas situacionistas. Se trata, pues, de crear pasarelas o itinerarios a través de ambientes variados, y eso es muy importante en la alfabetización de nuestro siglo, donde debemos enfrentar a nuestros alumnos a experiencias y textos muy variados, que se corresponde justamente con la idea de curriculum integral (García Rivera, 1995).

En todo caso, Pearltrees es todo una práctica muy sintomática de *derivaje* en un contexto actual, y de uso máximo de una versatilidad de instrumentos que favorecen lecturas múltiples y personalizadas de cada uno de sus usuarios, en un clima inclusivo. Por ejemplo, la cultura letrada clásica, como cultura erudita o *high culture*, tiene su protagonismo en estos nuevos formatos. Así, en el caso de la mitología y de las narrativas en general, hay numerosos usuarios ávidos de buscar información y de recrear o reescribir los mitos clásicos, creando un hilo de continuidad con los mitos modernos. Por ejemplo, el mito de Perseo ha dado lugar a una estela de narraciones (pos)modernas como la saga de Percy Jackson, del escritor Rick Riordan, versionada en el cine en sucesivas entregas (*El ladrón del Rayo*, *El mar de los monstruos*), que no solo renombra al héroe clásico sino que supone una neolectura de la mitología del Olimpo, que encaja perfectamente con la industria narrativa más importante, las *narrativas de marca* como la de los superhéroes de la factoría Marvel.

La deriva como metáfora de la lectura contemporánea. Los mitos revisitados

La deriva no es una práctica exenta de riesgos, y no es un paseo ni un viaje convencional. En la práctica psicogeográfica del situacionismo, se promueve que el sujeto se deje influir por las variables espaciales inmediatas, como el entorno urbano que se está indagando. Con las lecturas ocurre algo semejante: los intangibles o los imaginarios “cercaños”, esto es, con los que el individuo está familiarizado, son el referente primero. Como bien dice la



Lo importante
de una
deriva es la
intencionalidad
y la brújula que
sustenta la
experiencia

UNESCO, tenemos que partir de una alfabetización situada, de lo local, y las prácticas de literacidad también tienen que ser situadas (Núñez, 2012), de tal modo que hay que crear una corriente continua entre el entorno y el patrimonio cultural cercano, los espacios letrados y los espacios de lectura, esto es, los puntos de referencia o ambientes más diversos, esto es, monumentos, bibliotecas, espacios culturales y, por supuesto, Internet.

Lo importante, pues, de una deriva o itinerario es la intencionalidad y la brújula que sustenta la experiencia, por ejemplo, la dimensión ecológica y ambiental es fundamental. En todo caso, es siempre una propuesta lúdico-constructiva, como lo debe ser una experiencia de aprendizaje que pretenda resignificar la lectura y la escritura, esto es, descubrir otros valores y sentidos, al modo en que el propio Azorín redescubría las calles de un pueblo español buscando las huellas de los clásicos (Montero, 1994). Dicho de forma breve, la oferta de la literatura o de las lecturas en general no debería ser una imposición ni una lista ni un conjunto de prácticas académicas sino un “encuentro”, o usando las palabras de Borges, una especie de jardín de senderos que se bifurcan, porque sin duda crear lectores es crear itinerarios, y que el mediador haga su trabajo de “acompañante”.

El espacio o mapa localizado es cada vez más fuente de ficción. En plena época de la georreferenciación por satélites, encontramos que el consumo por parte de lectores de ficciones cartográficas (esto es, donde mapas y paisajes que fabulan sobre un territorio, como en *El Señor de los Anillos*) se parece cada vez a la forma en que se usaban los mapas en la edad media (Eco, 2013). En efecto, en la ficción cartográfica (García, A. E. M., 2007) encontramos no solo una lectura multisensorial que convierte al mapa en una especie de brújula del relato sino en un motor que une lo imaginario al paisaje, que se puebla así de referencias míticas, ya sea un ser mitológico que lo habita, un tesoro, un enclave mágico, etc. En cierto modo, desde la novela negra, las ciudades como tema de ficción, se han ido llenando de estas referencias míticas, como puede verse en éxitos tales como *El Código da Vinci*, *Millennium*, etc.

Por tanto, cabe repetir con eco que estos mapas, igual que los medievales, no tienen ninguna función científica, se corresponden más bien con la demanda de lo fabuloso por parte del público, que no ha dejado de crecer con la posmodernidad. De hecho la remitologización es un vector indudable de nuestra cultura, incluso cuando por influjo de la posmodernidad se secularizan los temas, y se ofrece, como en el caso de Percy Jackson, una versión casi realista de los dioses del Olimpo, al igual que Dan Simmons reescribe el ciclo épico de *La Iliada* con claves de nuestra cultura contemporánea, con elementos de la ciencia ficción, y donde los dioses son seres post-humanos que disponen de una tecnología cuántica, por lo tanto, algo así como humanos evolucionados.

Del mismo, la llamada teoría de los *Antiguos Astronautas* ha supuesto, para millones de telespectadores —a través de Youtube o el Canal Historia de canal+— revisitar los mitos clásicos y las creencias religiosas configuradoras de nuestra herencia cultural —como es la Biblia— en claves digamos *neoevemeristas*, pues se trata de releer muchas de esas historias en forma literal, con apoyo en teorías sobre aliens, contactos, abducciones, etc. Estas reinterpretaciones han creado, por tanto, una reescritura y nuevos paisajes míticos, como el Área 51 de Nevada, cualquiera que sea la verdad que sustente tales historias de ovnis.



Ciertamente, la cartografía de tales regiones fantásticas son un género muy frecuentado desde la edad media a través de relatos como los de Marco Polo, y en estos nuevos mitos cartográficos encontramos portales de acceso a estos mundos ignotos, como las llamadas bocas del infierno, como una especie de umbral o agujero que sirve para pasar de un mundo a otro, y que conectan perfectamente con toda la imaginaria del inframundo de los mitos clásicos, dragones que tragan a sus víctimas, etc.

En esta misma línea, en la segunda entrega de la saga, Percy y sus amigos deben encontrar el Vello de Oro para salvar su mundo, y tiene que arrosar una auténtica odisea surcando las aguas del Mar de los Monstruos (es decir, el Triángulo de las Bermudas) y enfrentarse a terribles criaturas, como zombies y el mismísimo diablo.

La industria de la ficción es cada vez un bazar, un océano de textos y discursos, jalonado de archipiélagos como el de estos múltiples mundos imaginarios y universos de ficción poblados por fans entusiastas (Martos, A. E., 2009). El problema es crear los mecanismos para una lectura inteligente de los mismos, lo cual supone pensar en esas “brújulas” o cartas de navegación que citábamos bitácoras, todo lo cual está lejos de ser posible para esos lectores “salvajes” o “caóticos” de Chartier (1992), en brazos del mercado y carentes de lo que sí hay en el aula, la posibilidad de un mediador, de una persona que filtre las propuestas de estos textos, algunas no sólo disparatadas sino tóxicas, por ejemplo, el culto a la violencia que emana de tantas y tantas ficciones procedentes de la cultura norteamericana y que supone una reinterpretación forzada y nociva de los clásicos más conocidos.

Como botón de muestra, podemos hablar de la producción de Paramount *Hansel y Gretel: Cazadores de brujas* (2013), que retoma el cuento clásico para convertir a los niños, encarnados en actores famosos del Star System como Jeremy Renner y Gemma Arterton, en adultos ya que exterminan a brujas no por la fuerza del ingenio o la bondad sino por armas sofisticadas propias de la industria americana, con una estereotipación de la figura de la bruja y un énfasis en todo lo más truculento, es decir, “trititando” los valores de un cuento clásico tan iniciático como es el de los hermanos Grimm.

No podemos desvincular esta predilección por lo fantástico de los agobiantes contextos en que la mayoría de los ciudadanos se desenvuelven, y por ello el deseo de proyectar en estas utopías muchos de los conflictos soterrados. Pero más que una catarsis, la lectura *rápida* de estos neomitos, como ya pasó con Star War o Star Trek, está generando ciertos automatismos de consumo, que se traducen en modas y en un mercado ávido de aprovechar estas conductas de imitación, a través de todo tipo de productos: libros, películas, juegos, ropas, etc., es decir, todo lo que envuelve a un *branding*, a una marca cuyo objetivo principal es la venta, y cuyas expectativas van siendo cubiertas por un marketing cada vez más agresivo.

Los viajeros románticos, por ejemplo, buscaban en lo exótico, en lo fantástico o lo insólito la imagen de la “otredad”, el mundo alternativo al entorno materialista y asfixiante en que pensaban vivir, como una especie de espejo que les devolvía su propia imagen y les permitía expresarse de forma personal, de ahí la gran cantidad de notas, diarios, epistolarios y memorias de viajes. Hoy los viajeros románticos no necesitan irse a países lejanos, pueden viajar por los ciberespacios o bien los ultramundos imaginarios instalados en la cotidianidad, donde habitan los monstruos, como enseñó no solo la ficción fantástica sino la novela policiaca.

Internet y el ciberespacio en general es hoy ese océano de información, surcado de toda clase de peligros, donde es difícil arribar a ciertos “islotos de alfabetización”. Los estudios demuestran que el poseer competencias digitales no es suficiente si no vienen acompañadas de una capacidad de lectura crítica, y que la lectura rápida o el “surfing” no es capaz de desentrañar algunas de las “trampas” que a menudo contienen los hipertextos; al igual que con la estética de los videoclips, las imágenes más llamativas pueden esconder los contenidos más “oscuros”, y es preciso, aunque no exista habitualmente en Internet, la presencia, de algún modo, de un mediador que sepa filtrar u orientar sobre todo este caudal de información a los más jóvenes.

Deconstruir estereotipos

Las lecturas múltiples no dependen únicamente de que los adolescentes transiten por distintos géneros o formatos, de que tengan, como se hacen en algunas experiencias, “pasaportes de lectura” acreditativos de estos “viajes”, sino más bien de una actitud mental, que tiene que ver con el desarrollo de ciertos talentos personales, pues solo se encuentra aquello que previamente se busca.

Metáforas como el tesoro, en la relectura que hace Lacan (Henrion, 1996) a partir del concepto clásico de “agalma”, sería un buen ejemplo de ello. En efecto, la noción clásica del “tesoro” en griego se expresa con el término *agalma*, que tiene varias acepciones que se refieren a estatua, pero también

significa una joya, ornato u ofrenda, y, por ello, algo que glorifica, que resplandece. Por tanto, los tesoros son manifestaciones o irradiaciones del dios que impregnan objetos, lugares o animales. Su poder no es el de la mimesis naturalista de las estatuas griegas: de hecho una estatua sagrada usada como un agalma, como una ofrenda, no tiene que ser un *eikon*, es decir, no se mide por su similitud, sino por contener o irradiar esta fuerza divina, al igual que pasa con los iconos bizantinos.

Así pues, el tesoro tomado como *agalma* no es el estereotipo occidental de un cofre lleno de oro, asociado fundamentalmente a la riqueza individual y a la codicia (fiebre del oro), sino que es ante todo una ofrenda y un objeto sagrado. La relación de los tesoros con los oráculos y con los objetos sagrados de los rituales místicos es propia, pero no exclusiva, del contexto griego. El contacto con los dioses —que percibimos por ejemplo en los pozos sagrados— requiere siempre una ofrenda por parte de la persona, que se convierte así en oferente. De modo que el concepto griego de *agalma*, en su triple dimensión ya mencionada de estatua, ornamento y regalo u ofrenda, puede abarcar todos estos aspectos, y rebasar desde luego la visión mercantil del tesoro como el cofre lleno de monedas de oro. Esta ambivalencia es evidente en la propia fantasía moderna: si bien es común la visión del dragón que custodia una gran cantidad de oro, también vemos que el anillo de la novela de Tolkien es un objeto único, forjado de forma especial y depositario de una extraordinaria energía.

La lectura rápida y acrítica de todas estas narraciones de la ficción contemporánea nucleadas en torno a tesoros llevan a imaginar las salas de tesoros más bien como cajas fuertes de un banco o fortalezas del capitalismo, como Fort Knox, y no como un espacio dotado de belleza, misterio o espiritualidad si se quiere. En *The Goonies*, *The Mumuy*, *Aladdín*, *Goldfinger*, *The Hobbit*, *Harry Potter*, *Conan Rher Barbarian* y otras ficciones emblemáticas de la cultura moderna, la sala del tesoro ya no es ese espacio conquistado después un saber iniciático, sino, como decimos, el espacio de un banquero custodiado por un dragón-policía, al igual que los mapas del tesoro son señales de las que uno puede apoderarse por la violencia.

Lo esencial en las narrativas míticas de tesoros es la búsqueda iniciática, de hecho, lo importante más que el tesoro es su hallazgo, suele estar enterrado u oculto, y también es importante su singularidad, el tesoro es algo único, como el Grial o el Vellocino de Oro. Su naturaleza es, pues, compleja, puede cambiar de aspecto con facilidad, de hecho, las hadas a menudo suelen “gastar bromas” a los labriegos convirtiendo astillas de madero en barritas de oro, o a la inverso, transformando oro que éstos se llevan del lugar mágico en materia sin valor o incluso en excrementos. Incluso a menudo el tesoro no es un objeto concreto sino el lugar sagrado en sí, como se percibe en el mito del Oráculo de Delfos, tenemos dragón, oráculo, fuente, pitonisa, etc., pero no un objeto concreto.



Lo esencial en las narrativas míticas de tesoros es la búsqueda iniciática

Se percibe, pues, el valor plurisimbólico del tesoro en la cultura popular, que tanto contrasta con la identificación monetarista, que viene a equiparar el tesoro con lo que se guarda en una caja de seguridad en un banco, dinero, acciones, joyas.... Es un caso en que la materialidad, la cultura material (entendida sobre todo como acumulación capitalista, no como un objeto singular como era la copa del Grial, como objeto o producto material) suplanta la significación, entendida como producción simbólica dotada de sentido, donde todos puedan aportar algo, que es lo que hacen precisamente los fans.

Siempre hay una articulación entre la materialidad y la espiritualidad

Es verdad que la cultura misma tiene elementos materiales (vestuario, muebles, etc.) y simbólicos (creencias, valores, axiologías), de modo que siempre hay una articulación entre la materialidad y la espiritualidad, si se quiere llamar así, y por tanto una tensión larvada entre estos dos polos (Martos 2014). Suplantar el símbolo por una interpretación empobrecida es una manera de fomentar el fetichismo de la mercancía (Marx), es decir, de atribuirle a estos objetos cualidades mágicas en sí mismos, olvidando que es el intercambio simbólico entre personas lo que da valor.

Intimidad y extimidad

Para entender el paso de la lectura burguesa a las lecturas múltiples actuales, debemos igualmente contrastar los nuevos usos con el surgimiento del concepto de lectura privada (Botrel, 2003) en conexión con los ritos de la vida privada burguesa (Fugier, 1989), formando parte, pues, de un escenario en que eran habituales los álbumes, diarios, etc., es decir, una forma de lectura ensimismada, en que afloraban los escritos autobiográficos dotados de un afán de sinceridad.

Esta concepción de la intimidad no solo está anclada en la vida burguesa, también se ve influida por una tradición como es la confesión como género literario, con exponentes tan conocidos como San Agustín o Rousseau, y que parten de una necesidad vital de quien escribe, normalmente desde la soledad.

En cambio, en el mundo del ciberespacio, la identidad no es parte de una indagación o catarsis, sino más bien parte de una máscara o simulacro, pues no en vano estamos en el ocaso del individualismo a la antigua usanza y en la reafirmación de las tribus (Maffesoli, 2004). De hecho, la identidad virtual se asienta en la ficcionalización o construcción de un personaje, y el nick y el avatar en el mundo virtual son no solo seudónimos sino auténticas identidades paralelas, una personalidad construida, opaca respecto al auténtico nombre e identidad real del sujeto, y no simplemente por una especie de pudor u ocultamiento sino porque en el fondo se quiere ser otra persona diferente de la que se es.

En este contexto, es muy oportuno introducir el concepto lacaniano de extimidad (Miller, 2010), de modo que lo escrito no sería lo que se vuelva hacia lo íntimo sino más bien hacia una comunidad con quienes precisamente se quiere compartir la “máscara”, la identidad duplicada, sin duda para conseguir determinados efectos. Esta “exhibición” tiene efectos performativos. Se trata de inducir una percepción acerca de nosotros, que forma parte de los juegos de identidad, suplantaciones o “fakes” tan propios de la cultura digital.

Todo ello conforme a la lógica de la simulación, hasta el punto de que se habla de la “precisión de los simulacros” (Baudrillard, 1978) como una forma de subrayar que estas identidades ficcionalizadas suelen ser percibidas como más reales que las propias identidades fácticas, es el caso de los fans por ejemplo. Baudrillard habla también de “miniaturización”, es como si la extimidad fomentase la construcción a partir de teselas, de mosaicos o retazos de memorias, de simulaciones en todo caso que convierten al yo en un escaparate continuo, tal como en la “irradiación” que dan ciertos personajes famosos a través de sus cuentas en las redes sociales. Esta “pose” continua lleva claramente a imposturas reconocibles, pero lo importante es siempre la construcción de esta imagen.

La ficcionalización creciente, es decir, el imperio, por decirlo así, de la industria del entretenimiento, ha reforzado esta tendencia, y hoy no solo se habla de “gamificación” de las relaciones laborales, sino que estereotipos como los superhéroes –por citar un ejemplo que sirve de modelo a los jóvenes– ayudan a construir roles sin duda delirantes y apartados de toda realidad cercana. Como los superhéroes, quien tuitea o chatea con la exposición de su “extimidad”, se viste un uniforme a medida, que es fruto de una “ensoñación” o de un soñar despierto.

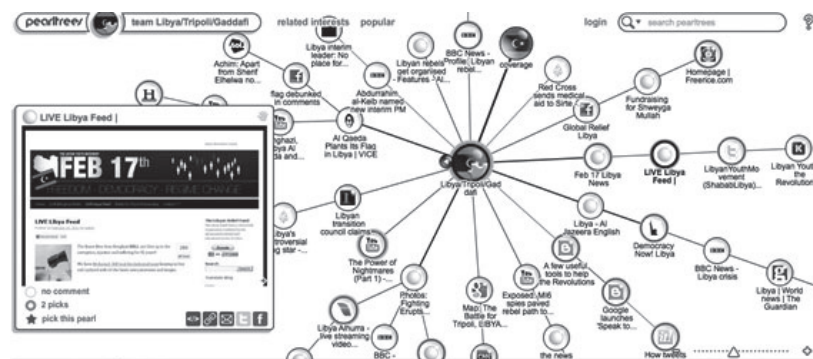
En pocas palabras, la fantasía y su producto, las narrativas diversas generadas en cada momento, pueden ser un mecanismo alienador o liberador, si generan mundos posibles o mundos “trucados”. Las narrativas de marca con héroes de “cartón” o las visiones antes citadas que reducen el símbolo ancestral de los tesoros a cámaras acorazadas de los bancos, es buen ejemplo de ello. La misma falta de profundidad que hay en la psicología de estos superhéroes de Marvel que, salvo excepciones y en episodios transitorios, nunca son héroes problemáticos, la observamos en estas conductas que revelan la extimidad virtual, la externalización del yo según gustos, modas, “memes” y toda una serie de tics. Sin duda el resultado es una especie de “yo líquido” (Bauman, 2003), muy acompasado a los tiempos de la posmodernidad.



La fantasía y su producto pueden ser un mecanismo alienador o liberador

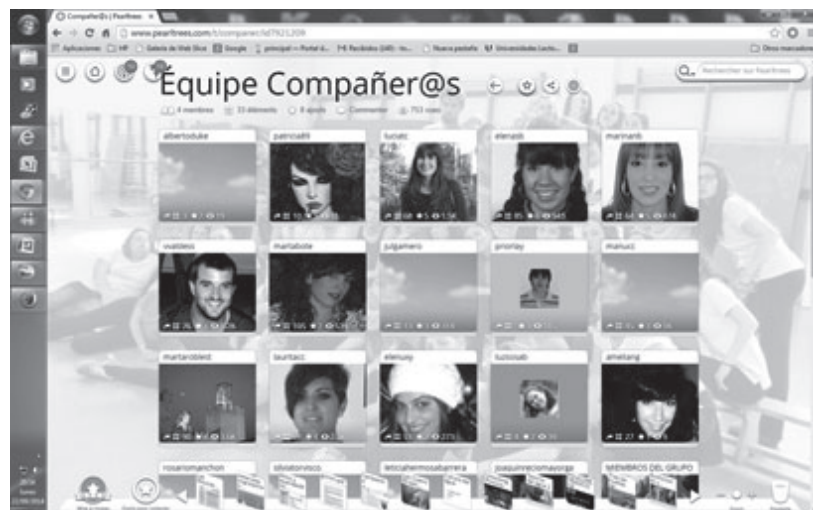
Pealtrees como síntoma

Es una herramienta no solo de registro de información sino colaborativa, por tanto engarza con la idea de Internet como inteligencia colectiva. Resulta, así, una forma de navegar, que permite una exploración en multitud de campos a través de las herramientas para compartir y buscar. En consecuencia, tiene un alto alcance heurístico, genera nuevas ideas, conexiones y amigos, y además permite una lectura rápida, pero también una lectura más sosegada si se profundiza en alguno de los ramales.



<http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/2011/11/pearltrees3-1024x629.jpg>

La primera forma de presentación era radial, y recordaba poderosamente las representaciones de los mapas de conceptos. En la actualidad, la *interface* elegida es distinta, son paneles donde la lectura es homóloga a la de los textos tradicionales, es decir, de arriba abajo y de izquierda a derecha, como se aprecia en este ejemplo:



Conclusiones

El éxito de aplicaciones como Pearltrees, cuyo número de usuarios aumenta exponencialmente, es un claro indicador del paso de la lectura clásica “ensimismada” (Cordón, 2010) a una lectura conectada y que se enmarca dentro de un proceso amplio de socialización.

De hecho, podemos concluir con Simon y Llovet (2013) que Pearltrees no solamente sirve para organizar un espacio colaborativo de aprendizaje sino para crear un entorno personal conforme a las propias inclinaciones de cada persona. Así, Pearltrees se presta especialmente a la búsqueda multilateral de temas y de personas, se puede conectar a raíz de un ítem común, pero también se pueden explorar “las perlas” de otra persona e incorporarlas a nuestra propia cuenta, y en esa medida se convierte en una especie de lectura conectada, puesto que el seguimiento en común o el trabajo en equipo a partir de una perla dada se ve favorecido por la aplicación.

La prueba de que estamos ante una lectura multisensorial y que da prioridad a los nuevos alfabetismos es que la herramienta de textos no es tan potente como en los wikis, los nexos se establecen de forma más bien visual y la identidad se marca conforme a la dinámica que mencionamos de nick/avatar que cada usuario establece. Por tanto, Pearltrees es un síntoma de la coexistencia entre varias culturas textuales, desde la escrita a la digital, y de la incorporación de todo tipo de herramientas. Los jóvenes de la llamada generación Z, nacidos después del milenio, están siempre conectados, se relacionan a través de comunidades en línea como Facebook, Twitter, Google+, Flickr y Tumblr, y viven con naturalidad la tecnología.

Como decíamos al principio, la ola de mercantilización y la desvalorización de las formas clásicas de lectura por parte de la posmodernidad, obliga a reorientar algunas de estas estrategias, precisamente para salvar todo lo mejor de la herencia de la cultura letrada (Chartier, 1992). No se trata de que los alumnos, especialmente los de bachillerato y universidad, vuelvan a hacer lecturas académicas intensivas a partir de un clásico, al modo en que se hacía en los años ochenta en las universidades españolas, con la “moda”, por así decir, de los comentarios de textos y las disertaciones o ensayos académicos; en cambio, sí sería oportuno visibilizar su papel como mediadores de lectura, en tanto que universitarios integrantes de una élite profesional, y por tanto potenciales líderes de opinión de la sociedad civil. La desubicación de todos estos roles ha propiciado lo que Chartier llamaba lectura salvaje, y ha dejado en manos del mercado la cultura, equiparando ésta a consumo. Sin embargo, y ésta es una de las cosas positivas de la cibercultura, el emprendimiento social y otras corrientes renovadoras hacen aflorar opiniones, tendencias y gustos que afortunadamente no son las mismas de los programas amarillistas de televisión de consumo diario. Como la Bolsa, los valores de la cultura en la era de la posmodernidad aparecen en un continuo clima de “volatilidad”,

Los valores de la cultura en la era de la posmodernidad aparecen en un continuo clima de “volatilidad”



hasta el punto de que no se sabe si textos o prácticas desechadas de hoy serán rescatadas mañana al impulso de otras modas. Por todo ello, hoy más que nunca, es preciso rescatar lectores “armados con criterios”, auténticos librepensadores a modo y semejanza del programa de la Ilustración.

La cultura *dialogica* (Bajtin, 1974) necesita de controversias y debates de alto nivel. Por citar dos casos extremos, frente a las casi miles de páginas de fans y webs que glosan a los superhéroes y todo su mercado de películas, juegos, etc., es difícilísimo encontrar en Internet unos pocos testimonios que sean críticos con toda esta corriente. Por ejemplo, una entrevista con el cineasta Fernando Trueba que calificaba de “imbecilidad” el cine de superhéroes.

El otro ejemplo es igualmente revelador. El mundo de las hadas y en general la mitología es un continuo “trending topic” de Internet, y, en el ámbito educativo, hay incluso métodos que se llaman “Escuelas de hadas” (Festival de Arte de Hadas de Bélgica, www.fairytheatre.com). En las antípodas de esta posición, tenemos por ejemplo al científico darwiniano Richard Dawkins (1979), autor del famoso libro *El gen egoísta*, que concluye terminantemente que no se debe educar a los niños en dioses ni hadas. El abismo es el que hay también entre las ciencias sociales y las tecnologías, y esta divergencia tan acusada ilustra el diferente papel que otorgan unas y otras a los imaginarios y la necesidad de reconciliar ambos mundos. Probablemente un lector informado y crítico podrá armonizar estas posturas y aportar luz a los neolectores del siglo XXI, en la idea de que no sean consumidores sumisos –por mucho que estén polialfabetizados– sino ciudadanos críticos, ya que el tener competencias digitales no garantiza que sean lectores inteligentes. Las prácticas de aula y las teorías que las sustenten deberían tener muy en cuenta este papel central de los itinerarios de lectura, como algo tanto físico como intelectual, donde los alumnos deben construir conexiones relevantes entre esos océanos de información que nos rodean.

Alberto Eloy Martos García
Profesor Contratado Doctor - Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Extremadura
albertomg@unex.es

Bibliografía

- Bajtin, M. M.; Forcat, J.; Conroy, C.** (1974). *La cultura popular en la Edad Media y Renacimiento*. Barral.
- Bauman, Z.** (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Botrel, J. F.** (2003). “Lectura privada y pública”. En: *Historia de la edición y de la lectura en España, 1475-1914* (p. 762-768). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Braudillard, J.** (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós. (Editions Galilée, París 1978).
- Chartier, R.** (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Cordón-García, J. A.** (2010). “De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital”. En: *Poli-semias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*, p. 39-84.
- Dawkins, R.; Suárez, J. R.** (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.
- Dawkins, R.; Suárez, J. R.** (1979). *El gen egoísta*. Barcelona: Labor.
- Eco, U.** (2013). *Los límites de la interpretación* (Vol. 19001). Random House Mondadori.
- Fugier, A. M.** (1989). “Los ritos de la vida privada burguesa”. En: *Historia de la vida privada* (p. 199-268). Taurus Ediciones.
- Gache, B.** (2006). *Escrituras nómades*. Gijón: Ed. Trea.
- García, A. E. M.** (2009). “Sagas y ‘fan fiction’, escritura literaria y cultura juvenil”. En: *Lenguaje y textos*, (29), p. 167-175.
- Henrion, J. L.; Pons, H.** (1996). *La causa del deseo: el agalma de Platón a Lacan*. Ediciones Nueva Visión.
- Maffesoli, M.** (2004). *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Siglo XXI.
- Miller, J. A.** (2010). *Extimidad*. Barcelona: Paidós.
- Montero Padilla, J.** (1994). “Azorín, los clásicos y la literatura como encuentro”. *Separata de la obra Sobre Didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina*, p. 559-563.
- Núñez, E. M.** (2006). “‘Tunear’ los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”. En: *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), p. 63-77.
- Simon i Llovet, J.; Alomar Kurz, E.** (2013). *Dels wikis als pearltrees. Organitzar un espai d'ensenyament/aprenentatge col·laboratiu on-line amb noves eines i nous fonaments teòrics*.



Sandra Sánchez-García
Santiago Yubero
Héctor Pose

Alfabetización académica y TIC: una experiencia de promoción lectora en la universidad

Resumen

La sociedad en que vivimos se encuentra en un momento de transformación estructural, provocado en gran medida por la expansión y democratización de internet y los medios sociales. Estos cambios no son ajenos a la universidad, donde esta realidad tecnológica exige el desarrollo de nuevas competencias que garanticen el acceso de la comunidad universitaria a la información y el conocimiento; pero, además, es imprescindible seguir desarrollando una adecuada comprensión lectora. En este trabajo presentamos una iniciativa que tiene como objetivo promocionar la lectura entre los estudiantes universitarios, al tiempo que se intentan desarrollar la escritura y las habilidades tecnológicas y mediáticas.

Palabras clave: Alfabetización académica, Promoción lectora, Medios sociales, Educación Superior, Educadores sociales.

Alfabetització acadèmica i TIC: una experiència de promoció lectora a la universitat

La societat en què vivim es troba en un moment de transformació estructural, provocat en gran mesura per l'expansió i democratització d'internet i els mitjans socials. Aquests canvis no són aliens a la universitat, on aquesta realitat tecnològica exigeix el desenvolupament de noves competències que garanteixin l'accés de la comunitat universitària a la informació i el coneixement; però, a més, és imprescindible seguir desenvolupant una adequada comprensió lectora. En aquest treball presentem una iniciativa que té com a objectiu promocionar la lectura entre els estudiants universitaris alhora que s'intenta desenvolupar l'escriptura i les habilitats tecnològiques i mediàtiques.

Paraules clau: Alfabetització acadèmica, Promoció lectora, Mitjans socials, Educació Superior, Educadors socials.

Academic Literacy and ICT: an experience of promoting reading in the university

The society in which we live is in process of structural change, largely engendered by the expansion and democratization of the Internet and social media. These changes are also at work in the university, where the new technological reality calls for the development of new skills to ensure the access of the university community to information and knowledge; at the same time, however, it is essential to continue to cultivate a satisfactory level of reading comprehension. In this article we present an initiative that aims to promote reading among university students while seeking to develop writing and technology and media skills.

Keywords: Academic literacy, Promoting reading, Social media, Higher education, Social educators

Cómo citar este artículo:

Sánchez-García, Sandra; Yubero, Santiago; Pose, Héctor (2015). "Alfabetización académica y TIC: una experiencia de promoción lectora en la universidad". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, p.24-38



ISSN 2339-6954

▲ Lectura y universidad

La sociedad actual se encuentra en un momento de transformación estructural debido, en buena parte, a la revolución tecnológica de las últimas décadas. Ya desde los años noventa del siglo pasado nos hallamos inmersos en la llamada sociedad informacional o sociedad del conocimiento. Entendemos, así, que vivimos en una sociedad en la que el crecimiento económico y la generación de riqueza y de poder se estructura socialmente sobre el control del conocimiento y la información. Esta sociedad es el resultado de la rápida expansión y democratización de las tecnologías de la información y la comunicación, destacando especialmente el papel de internet como medio de comunicación rápido y accesible a todo el mundo. Todo esto ha permitido verdaderos avances para la edición y difusión de la información, pero al tiempo ha generado una sobreabundancia de información que, a su vez, motiva nuevas necesidades formativas vinculadas con el acceso y el uso de la información.

Además, con el desarrollo desde principios del siglo XXI de los denominados medios sociales, una sociedad eminentemente tecnológica exige nuevas formas de participar, comunicar y colaborar en la red. La aparición de una nueva tecnología modifica sustancialmente la forma en la que se estructura y se procesa el conocimiento, lo que repercute directamente en los procesos de alfabetización y en los procesos educativos.

Mantenerse al día ante la abundancia de información, las herramientas tecnológicas, y la explosión de contenidos generados por los usuarios hacen, más que nunca necesario, aprender a encontrar, interpretar, organizar y recuperar información relevante formando ciudadanos reflexivos, críticos y competentes en el manejo de esta información.

La universidad no es ajena a esta situación y todos estos cambios han modificado de forma sustancial la manera de enfrentarnos a la práctica educativa. Además, la instauración del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha modificado, en algunos sentidos, el papel del profesor y de los propios estudiantes, así como la estructura de las disciplinas, centrando las materias no solo en los conocimientos sino, principalmente, en el desarrollo de competencias y habilidades básicas.

En este sentido se ha de tener en cuenta la evolución del concepto mismo de alfabetización académica, entendido inicialmente como la necesidad de "enseñar a leer, a escribir y a estudiar en una determinada cultura escrita, en una específica comunidad académica" (Carlino, 2006, 14). La evolución de este concepto ha llevado a primer nivel la necesidad de que los alumnos aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc. (Carlino, 2013). En



Se ha de tener en cuenta la evolución del concepto alfabetización académica

definitiva, se trata de poner en consonancia, dentro de la universidad, todos los conocimientos, las habilidades, los valores y las prácticas profesionales cotidianas que demanda la sociedad actual.

La vorágine tecnológica nos exige el desarrollo de nuevas competencias informacionales y digitales

La vorágine tecnológica en la que nos hayamos inmersos nos exige el desarrollo de nuevas competencias informacionales y digitales, que garanticen el acceso de toda la comunidad universitaria a la información. Por este motivo, desde hace varios años las universidades han asumido estas nuevas funciones a través de programas centrados en el desarrollo de competencias informáticas e informacionales (CI2). Estos programas, como señala la CRUE (2013), deben asegurar que en los estudios de grado el alumnado universitario desarrolle las siguientes habilidades:

1. En relación con el ordenador y sus periféricos: entiende las partes más comunes de la máquina, identifica y entiende los componentes de un ordenador personal, y trabaja con periféricos cada día más complejos y con más funcionalidades.
2. En relación con los programas: sabe instalar y configurar las aplicaciones más comunes: aplicaciones ofimáticas, navegadores, clientes de correo electrónico, antivirus, etc., y conoce los principales programas para utilizar en cada ámbito temático.
3. En relación con la red: accede a la red, conoce los recursos disponibles a través de internet, navega eficazmente y conoce los beneficios y riesgos de la red.
4. En relación con la información:
 - a) Busca la información que necesita.
 - b) Analiza y selecciona la información de manera eficiente.
 - c) Organiza la información adecuadamente.
 - d) Utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento.

Estos programas tienen como objetivo enseñar a los alumnos a seleccionar, buscar, organizar, comunicar y difundir información de forma crítica, en diferentes situaciones, a pesar de la sobreabundancia de información, de los cambios tecnológicos y de los distintos soportes documentales. En general, las actuaciones van encaminadas a la consulta y manejo de fuentes de información en distintos soportes, la elaboración de estrategias de búsqueda, la consulta de motores de búsqueda y metabuscadores y el manejo de herramientas ofimáticas.

Sin embargo, los programas suelen olvidar un aspecto fundamental, que es la necesidad de analizar y valorar críticamente la información. En este contexto, como describe Martín Valdunciel (2013), la lectura es y debería ser la herramienta imprescindible para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, pero también para potenciar la capacidad de entender la realidad y orientarse en el mundo.

Es evidente que la utilización de las nuevas tecnologías exige nuevos saberes pero, del mismo modo, es necesario seguir desarrollando la habilidad tradicional de la lectura. Como señala Millán (2002, p. 21), “la lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura”. Esta idea de la competencia lectora como base sobre la que deben asentarse el resto de las competencias está presente en las conclusiones del estudio elaborado por Williams y Rowlands (2007) sobre el comportamiento de la denominada “Generación Google”. Con este término se designa a todos los nacidos a partir de 1993, cuya característica común es haber crecido con el fenómeno Internet y, por ello, se les presupone un cierto dominio de todo lo referente a las nuevas tecnologías y a la utilización de los recursos de la red. Este informe, que viene a matizar estas suposiciones, señala dos conclusiones fundamentales sobre cómo serán los investigadores del futuro, y que Fernández (2009) resume de esta manera:

- a) Se sigue necesitando una buena competencia lectora para no ser analfabeto digital, ya que hay coherencia entre ser un buen lector analógico y un buen lector digital, por lo que la competencia lectora resulta imprescindible.
- b) La Generación Google es muy buena utilizando las tecnologías, pero esta habilidad no nos indica que, necesariamente, sean mejores buscando información, ya que siguen siendo necesarios unos determinados criterios básicos de selección y de evaluación de la ingente cantidad de información a la que se tiene acceso.

De esta manera, nos es fácil entender que en la universidad no solo se debe trabajar para formar estudiantes capaces de acceder al conocimiento y a la información a partir del uso de las tecnologías, sino sobre todo capacitarlos para utilizar la información de forma eficaz, reflexiva, crítica y responsable. Este enfoque “lleva implícito la comprensión lectora como elemento clave de todo este proceso de formación” (Yubero, Sánchez-García y Larrañaga, 2010: 197).

La idea de que la lectura y la escritura son habilidades que se desarrollan durante la infancia nos lleva a creer que su responsabilidad recae principalmente en la educación básica. Pero el desarrollo de estas habilidades no debe ser un tema exclusivo de la escuela, sino que afecta también a los niveles educativos superiores, ya que la mayor parte de la comunidad universitaria está compuesta por jóvenes que se están formando y para los que la escritura y la lectura son, o deberían ser, actividades cotidianas ligadas al aprendizaje, la formación y el conocimiento.

Debemos tener presente que estos jóvenes en formación se enfrentan a nuevas disciplinas que utilizan discursos específicos, en ocasiones, altamente especializados. Como afirman Cassany y Moreno (2008), cada género dis-



La utilización de las nuevas tecnologías exige seguir desarrollando la habilidad tradicional de la lectura

cursivo y cada ámbito profesional presentan nuevos retos para el lector, puesto que los textos escritos son diferentes en cada contexto, lo que hace que varíen los procedimientos para leerlos y escribirlos. Por tanto, las habilidades lectoresritoras que aprendieron los estudiantes en la educación obligatoria, aunque fuesen muy buenas, es difícil que den respuesta a los requerimientos específicos que se han de manejar en las distintas disciplinas. Si además tenemos en cuenta los desfavorables resultados relativos a la comprensión lectora obtenidos en los últimos informes PISA y PIRLS entre un gran número de los estudiantes españoles, la lectura se convierte en una asignatura pendiente para la mayoría del alumnado.

Leer es comprender y, por tanto, es un componente intrínseco a todo proceso de aprendizaje

Leer es comprender y, por tanto, es un componente intrínseco a todo proceso de aprendizaje de cualquier materia. A través de la lectura es como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina. Se trata de formar “lectores capaces de leer las líneas, pero también entre líneas y detrás de ellas” (Cassany, 2006, 52).

El hábito lector de los universitarios

Como señalan los informes del *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* publicados anualmente por la Federación de Gremios de Editores de España, los universitarios presentan los niveles de lectura más elevados de la población. No obstante, estos informes tienen como limitación el hecho de ofrecer, bajo un mismo concepto de lectura, una gran variedad de prácticas realizadas por estas personas dentro de su actividad como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en internet, lectura de capítulos o libros vinculados con su formación (Larrañaga, Yubero, Cerrillo, 2008). Por ello, gran parte de su elevado índice lector viene determinado por una lectura instrumental, que se realiza en función, exclusivamente, de un interés formativo. Este tipo de lectura, como se ha demostrado en diferentes investigaciones, no ofrece efectos sólidos en la formación de los hábitos lectores.

Por ello, una cuestión a tener en cuenta en el ámbito universitario, aunque parezca paradójico, es el elevado número de estudiantes que no tienen interés por leer de forma voluntaria, y que se acercan a la lectura únicamente como instrumento de aprendizaje, sin que la lectura forme parte de su estilo de vida. Para poder hablar de hábitos lectores es necesario que el sujeto interprete la lectura como un hecho cultural relevante y como una destreza individual importante. Para ello, es fundamental que la lectura deberá entenderse como una práctica socialmente bien valorada. Pero, desafortunadamente, vivimos en la “sociedad del currículo” (Zaid, 1996), en la que nos formamos asistiendo a cursos, conferencias, congresos..., y donde leer nos quita tiempo si no sirve para un aprendizaje inmediato y específico. Cada vez más, la lectura se restringe al ámbito profesional o al consumo de informa-

ción puntual, teniendo para la mayoría un valor puramente instrumental. Gil Calvo (2001) habla de una “desnaturalización lectora”, que afecta a la cualidad de la lectura, es decir a qué se lee. Para determinar el hábito lector de una población la diferencia no está ya en saber leer o no, sino en qué, cómo y por qué se lee, que son las claves en la construcción de un lector frecuente, que lee de forma voluntaria y tiene insertada la lectura en su estilo de vida.

En general, la lectura no forma parte de las actividades cotidianas que realizan los estudiantes universitarios. Como muestran los últimos informes IN-JUVE, las actividades preferidas de los jóvenes entre 15-29 años en su tiempo libre y de ocio son el uso del ordenador, seguida de actividades como salir con los amigos, escuchar música o ver la televisión. Mientras que la lectura de libros, de periódicos y de revistas se encuentra por debajo de actividades como viajar, ir al cine, practicar deporte, e incluso, no hacer nada.

La educación cotidiana, que en sus dimensiones pedagógicas y sociales propicia la lectura, determina que no solo sea importante por el tiempo que ocupa, sino porque en ellas se van depositando y proyectando —como en muchas otras actividades formativas o recreativas que se realizan en los tiempos libres— modos de socializarse especialmente significativos para la vida de los estudiantes, para su futuro profesional y para lo que podrán acabar siendo sus centros de interés más vitales (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012, 57).

Los estudios elaborados por Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008), Bas Martín (2010) y Yubero, Larrañaga y Pires (2014), evidencian que, para buena parte de los universitarios, la lectura tiene un carácter básicamente instrumental, lo que influye de forma negativa en la construcción del hábito lector. El análisis de los patrones de lectura utilizados en estos estudios confirma que ser o no ser lector es bastante más que el simple hecho de leer. Como ya se ha indicado, lo que define a la persona sin hábito lector no es exactamente no leer, sino leer únicamente por obligación y con una motivación instrumental, restringiendo su actividad lectora al mínimo requerido. Además, estos trabajos reflejan cómo la lectura voluntaria no suele aparecer en los estilos de vida de muchos de estos jóvenes. El hecho de tratarse de estudiantes y universitarios, lleva asociada a su imagen social la práctica de la actividad lectora, lo que unido a la representación social positiva del lector, provoca la aparición de la categoría de “falsos lectores” (Larrañaga y Yubero, 2005), para referirse a aquellos sujetos que valorando de forma positiva la lectura no tienen adquirido el hábito lector y distorsionan su imagen de lector/no lector para obtener la deseabilidad social.

Estos estudios, que nos ofrecen datos cuantitativos sobre las tendencias lectoras de la población universitaria, evidencian la necesidad de no descuidar la formación del hábito lector y el desarrollo de la competencia lectora entre los universitarios, especialmente, de aquellos cuyo futuro profesional está relacionado con el ámbito educativo.



En general, la lectura no forma parte de las actividades cotidianas que realizan los estudiantes universitarios

Es imprescindible
crear entornos
en los que
leer sea una
actividad
placentera
y cotidiana

Por ello, es imprescindible crear entornos en los que leer sea una actividad placentera y cotidiana. Para fortalecer el hábito lector de los universitarios debemos procurar ofrecerles contextos en los que se facilite su acercamiento a la lectura recreativa y la posibilidad de comentar las lecturas, reflexionar y opinar sobre su propia implicación emocional con el texto.

La promoción a la lectura en el ámbito universitario

La promoción de la lectura no se ha trabajado en el ámbito académico hasta hace relativamente poco tiempo. La creación del CEPLI (Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil) de la Universidad de Castilla-La Mancha y la RIUL (Red Internacional de Universidades Lectoras), han sido iniciativas que han contribuido notablemente a vincular la lectura con el currículo de los universitarios.

El CEPLI se crea en octubre de 1999. Este centro universitario de investigación, el primero de estas características en España, tiene como objetivo fomentar y promocionar los estudios, la formación y las investigaciones en el ámbito de la lectura. Por este motivo, desde su creación se han puesto en marcha distintas iniciativas que buscan promocionar la lectura entre la comunidad universitaria intentando que esta contemple el libro como un bien cotidiano y necesario, y la lectura como una actividad relevante dentro de su propio estilo de vida.

En 2007 se crea la Red Internacional de Universidades Lectoras, formada por casi cincuenta universidades de España, Europa y Latinoamérica, con el objetivo de intentar contrarrestar las carencias en lectura que presentan los universitarios. Las iniciativas llevadas a cabo de forma cooperativa por esta red, pretenden potenciar el hábito de la lectura y la escritura entre los universitarios, no solo como herramienta de trabajo, sino también como vehículo de promoción integral.

La creación de estas dos instituciones ha favorecido el debate en nuestro país sobre la necesidad de incluir la lectura y la escritura en el quehacer cotidiano de los universitarios, en el sentido de fortalecer su hábito lector y, además, para entender la lectura y la alfabetización académica como una parte imprescindible del currículo. Es importante que la lectura crítica se integre en las aulas, por lo que se requiere un cambio curricular generalizado, que exige destinar recursos para concienciar y formar al profesorado. Además, es preciso impulsar el proceso de desarrollo profesional docente para cambiar concepciones y prácticas de enseñanza, para volverse y sentirse capaces de orientar en la lectura y escritura a los estudiantes (Benvegnú, 2004; Carlino y Martínez, 2009; Marucco, 2004). También es necesario crear entornos en los que leer sea una actividad placentera y cotidiana.

Web 2.0 y promoción lectora

Los medios sociales irrumpieron en nuestra sociedad casi como una moda. Una década después se mantienen como una de las herramientas más potentes de difusión y comunicación. El desarrollo de la denominada web 2.0 y su filosofía de participación y colaboración han hecho posible nuevas formas de comunicación social, donde el hecho de compartir información y conocimientos se convierte en su pilar fundamental. En este escenario el ciudadano desempeña un papel activo, mucho más “social”, frente al tradicional rol pasivo en el que los datos solo fluían en una dirección. Ya no somos simples consumidores de información, sino que todos somos potenciales productores de contenidos, desde el momento que tenemos a nuestro alcance las herramientas necesarias para generar nuestra propia información.



Además, son los jóvenes universitarios uno de los colectivos más activos en el consumo de medios sociales. Como muestra el informe *Juventud en España* (2012), las actividades preferidas de los jóvenes entre 15-29 años en su tiempo libre y de ocio son el uso del ordenador con un 94,8%, seguida de actividades como salir con los amigos (92,5%), escuchar música (87%) o ver la televisión (83,9). La lectura de libros con un 69,2% y de periódicos y revistas con un 70,2%, se encuentran por debajo de actividades como viajar (79,8%), ir al cine (79,7%), practicar deporte (72,4%), e incluso, no hacer nada (81,7). Este mismo estudio evidencia que el 84,6% de los jóvenes accede varias veces al día a internet, siendo el uso del correo electrónico (80,4%), las redes sociales (77,1%), la búsqueda de información (73,9%) y las descargas de contenidos (62,6%) las actividades más demandadas.

En el ámbito concreto de la promoción de la lectura encontramos en la web social nuevas aplicaciones de lectura y de promoción: blogs de editoriales que ofrecen información sobre obras, tendencias o temáticas; foros de discusión sobre libros o perfiles de autores e ilustradores, que presentan al lector avances de sus obras, son algunos de los nuevos espacios donde cada vez más lectores entran en contacto con los libros. En estos espacios virtuales los lectores transforman la lectura en una experiencia compartida, que les ayuda a encontrarse con personas que comparten sus mismas aficiones.

Dentro de este contexto también son los jóvenes los que de forma más activa han adoptado las herramientas de la web 2.0 para crear espacios y comunidades de lectores. Trabajos como los de Martín-Barbero y Lluch (2011), Lluch y Acosta, (2012), Sánchez-García, Lluch y Del Río (2013) y Lluch (2014), describen el uso que los jóvenes hacen de los medios sociales en relación con la lectura. Estos trabajos muestran cómo los jóvenes utilizan la red para hablar de los libros que les gustan, sintiendo que forman parte de una comunidad. La soledad del lector se transforma, gracias al uso de la tecnología, en conversación social e intercambio de opinión, devolviendo a la lectura un cierto carácter social y público. Estas herramientas permiten a los

Ya no somos
simples
consumidores de
información, sino
que todos somos
potenciales
productores de
contenidos

jóvenes lectores sentirse parte de una comunidad activa e influyente, desde el momento en el que sus opiniones son escuchadas, valoradas y compartidas.

Los blogs son quizás la herramienta más utilizada entre los lectores para dar a conocer sus gustos literarios. La facilidad con la que se pueden crear y mantener, la sencillez de uso y de creación de contenidos y su flexibilidad para construir una herramienta de conversación ha hecho que se multipliquen la cantidad de blogs en la red dedicados a la lectura. Se trata de un sistema de gestión de contenidos que permite a los lectores ir añadiendo comentarios, lo que les convierte en lugares de debate e intercambio, donde los libros son los protagonistas. El éxito de esta herramienta para la promoción de la lectura reside, como señalan Sánchez-García, Lluch y Del Río (2013, p. 83), en su potencialidad como herramientas de comunicación. Pero para que estos cumplan sus objetivos es indispensable una implicación directa de los lectores. Solo así este espacio podrá convertirse “en un lugar de pertenencia y de afecto” (Lluch, 2014). Estos espacios virtuales deben permitir no solo compartir su afición por la lectura sino, sobre todo, construir vínculos afectivos a partir del intercambio de experiencias y opiniones.

En este contexto, en el que internet y las redes sociales son uno de los medios más potentes de interacción y comunicación, consideramos imprescindible utilizar su potencialidad para acercar a los jóvenes a la lectura. Esta tecnología puede y debe ser usada para compartir lecturas y para debatir sobre ellas, intercambiando opiniones de una forma más ágil y abierta.

Lectura voluntaria y currículo: los Espacios de lectura

Los *Espacios o Rincones de lectura* son una iniciativa puesta en marcha en algunas universidades para promocionar la lectura. Estos lugares, aunque creados con filosofías distintas, tienen un mismo objetivo: acercar lecturas recreativas a la comunidad universitaria.

Por iniciativa del CEPLI, de la Universidad de Castilla-La Mancha, se crea en 2010 en la Facultad de Trabajo Social del Campus de Cuenca el primer “Espacio de lectura”. Basado en la filosofía del movimiento internacional *BookCrossing*, que tiene como objetivo compartir no solo un lugar de encuentro, sino fundamentalmente libros y lecturas. Este espacio, que se nutre de las donaciones personales de profesores y alumnos, intenta ser un sitio para el intercambio de lecturas. Uno puede llevarse estos libros libremente el tiempo que desee, aunque para favorecer un funcionamiento dinámico de este espacio se ha establecido un mes como plazo aproximado de devolución. Además, durante el curso 2013-2014 se ha puesto en marcha un nuevo espacio, en esta ocasión en colaboración con las Facultades de Ciencias So-

ciales y de Ciencias de la Educación y Humanidades, donde se encuentra la titulación de Educación Social.

Un aspecto que desde el principio se ha tenido en cuenta en este proyecto ha sido la importancia de que los lectores compartieran sus opiniones, valorando las lecturas y expresando sus preferencias lectoras. Para ello se han creado diferentes plataformas virtuales en las que los lectores pueden realizar sus comentarios. El objetivo de estos espacios virtuales es ofrecer lugares de encuentro y debate para los lectores, pero esta vez aprovechando las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías y, especialmente, los medios sociales.

Teniendo en cuenta que los blogs son la herramienta más generalizada y eficaz para la promoción de la lectura, en el curso 2013-2014 se creó un blog (<http://blog.uclm.es/espaciolectura/>) en el que toda la comunidad universitaria (alumnos, PAS y profesores) pudieran hablar de lecturas, libros, autores y experiencias lectoras. Este blog se concibe como una herramienta para compartir las opiniones sobre los libros que circulan en el Espacio de lectura, al tiempo que permite seguir de alguna forma el movimiento de los libros. Se trata de dar cabida a las “3 eRRes” que definen la filosofía BookCrossing, que son:

- a) *Read (Lee)*: todos los lectores tienen en común la lectura de estos libros.
- b) *Register (Regístralo)*: la forma más cómoda y abierta de saber quién ha leído estos libros es dejando su comentario en el blog con su valoración.
- c) *Release (Libéralo)*: volver a dejar los libros en “libertad”; en este caso no solo devolviéndolos al Espacio de lectura, que es el punto de encuentro físico de todos los libros, sino también donando a este Espacio tus propios libros.

Desde el curso 2013-2014, este proyecto tiene una conexión con la programación curricular de la asignatura optativa “Alfabetización y promoción lectora”, del Grado de Educación Social. Esta asignatura tiene como objetivo la adquisición de habilidades de intervención socioeducativa en áreas relacionadas con la alfabetización y la lectura. A lo largo del desarrollo de todo el currículo, la literatura y la lectura adquieren gran protagonismo dentro de la formación de los futuros educadores sociales. Con el objetivo de formar profesionales “que sean capaces de valorar los libros y la lectura como elementos de intervención socioeducativa en el aula, en la familia o desde los centros culturales y servicios sociales” (Sánchez-García y Yubero, 2010, 205).

En esta asignatura los alumnos tienen asignadas tareas prácticas relacionadas con los contenidos y dinamización del blog creado para el Espacio de lectura. Las experiencias de creación, uso y fomento de blogs llevados a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje evidencian cómo su uso está relacionado, en gran medida, con la promoción de la lectura y escritura, así como la



adquisición de habilidades de comunicación (Gewerc, 2005, 15). Por ello, consideramos importante vincular parte de las tareas de la asignatura con el funcionamiento del blog. En el caso específico del desarrollo de habilidades de lectura y escritura autores como Reale (2008) y Álvarez (2012) señalan como beneficios del empleo de esta herramienta social en el aula: la economía, pues la exige al escribir con precisión en las intervenciones; el sistema de archivo, que permite explorar cómo desarrollan y conectan los alumnos sus ideas y opiniones; la retroalimentación, que estimula la participación y la colaboración entre pares; el uso de recursos multimedia, que permite la posibilidad de desarrollar destrezas en diversos lenguajes; la inmediatez de publicación, que genera una rápida sensación de logro; y la participación activa, que extiende las posibilidades de aprendizaje más allá del aula.

Teniendo en cuenta estos aspectos, consideramos adecuado que fueran los alumnos de esta asignatura los encargados de crear las entradas o *posts* y motivar al resto de sus compañeros a participar en el blog, dejando comentarios y compartiendo contenidos. Para facilitar el intercambio de opiniones el blog tiene cinco categorías de entrada diferentes:

- a) Reseñas de los libros que están circulando en el Espacio de lectura.
- b) Entradas con información sobre los autores de los libros.
- c) Nuestros libros: un espacio en el que invitar a la lectura de otros libros. Libros que todavía no han leído pero que les gustaría, libros que han leído y recomiendan su lectura... En definitiva, una invitación a que otros libros atractivos y de calidad puedan formar parte de este Espacio de lectura.
- d) Actividades relacionadas con la lectura que se programan a lo largo del curso académico en el Espacio de lectura, en la universidad o en la ciudad, con el objetivo de animar a la comunidad universitaria a participar en estas actividades: clubs de lectura, encuentros con autores, conferencias, ferias, etc.
- e) Noticias vinculadas al mundo del libro y a la lectura: premios literarios, concursos y certámenes de escritura, noticias en los medios sobre hábitos lectores, etc. En definitiva, una sección en la que estar informado sobre temas relacionados con los libros y la lectura.

Lectura y escritura son un binomio inseparable

El hecho de que sean los propios alumnos los que se encarguen de las entradas y el contenido del blog ayuda a potenciar además la escritura. No debemos olvidar que lectura y escritura son un binomio inseparable, y que esta última es también uno de los pilares de la alfabetización académica.

Este blog no solo es un escaparate virtual de la dinámica y las actividades del Espacio de lectura, sino que intenta presentar una serie de beneficios indirectos para sus participantes. Al ser los propios alumnos de la asignatura los

responsables de las entradas y del contenido del blog obliga a los alumnos a estar al día con temas vinculados con la lectura. Además, en un momento en el que es importante trabajar el desarrollo de las competencias digitales y mediáticas de los alumnos, la introducción de esta herramienta social en el aula ayuda a los participantes a familiarizarse con dinámicas y estrategias de comunicación propias de la web 2.0.

Con el objetivo de crear un espacio de comunicación inmediata entre los alumnos de la asignatura, se creó, además, un grupo en Facebook (<https://www.facebook.com/groups/espaciodelectura/>). En él compartimos noticias e información sobre libros y lectura, breves entradas que son un pequeño anticipo de lo que después, de forma más extensa y trabajada, puede ser un post para el blog.

La configuración de este grupo es abierta, por lo que a pesar de estar formado inicialmente por los alumnos de la asignatura, se ha conseguido captar la atención de otros usuarios de la red. Cualquier persona interesada en su contenido puede formar parte de este grupo, aunque debe ser aceptado o invitado por alguno de sus miembros. El hecho de ser seguidos y leídos por personas ajenas a la comunidad universitaria motiva a los alumnos, al sentirse parte activa de este proyecto.

A pesar de la corta trayectoria de esta iniciativa se ha comprobado la buena aceptación obtenida, no solo por los alumnos de la asignatura, sino por el resto de la comunidad universitaria. En líneas generales, la iniciativa ha sido bien aceptada entre el profesorado que colabora donando libros para el Espacio de lectura, pero sobre todo por los alumnos. Este espacio se ha convertido en un lugar de encuentro, de descanso, de tertulia y de intercambio de libros en el que, además, las redes sociales les ofrecen la posibilidad de hablar de lectura con sus iguales. El hecho de que las recomendaciones de libros, de autores y de actividades las hagan sus propios compañeros motiva más su participación en el proyecto. En este sentido, es importante recordar que las relaciones entre iguales son claves en los procesos de socialización en estas edades y esto se refleja en los procesos que llevan a la recomendación de libros para su lectura (Yubero, 2004).

Reflexión final

Este trabajo solo es una muestra de lo que desde la universidad puede hacerse para promocionar la lectura entre los universitarios. Es importante que todos los implicados en el proceso educativo de los estudiantes entiendan que la lectura, además de ser una herramienta imprescindible de trabajo, es fundamentalmente un vehículo de promoción y desarrollo integral de los alumnos universitarios.



La lectura es fundamentalmente un vehículo de promoción y desarrollo integral de los alumnos universitarios

Además, debemos tener presente, como señala Carlino (2013), que las alfabetizaciones académicas incumben a todos los docentes que están en la universidad y no solo a unos pocos involucrados. Y, en este sentido, el desarrollo de la lectura y la escritura es una parte fundamental del currículo universitario, que debe ocupar un lugar privilegiado en la práctica docente en todas las titulaciones.

Sandra Sánchez-García
Subdirectora de la Biblioteca Universitaria
Universidad de Castilla-La Mancha
Sandra.sanchez@uclm.es

Santiago Yubero
Catedrático E.U. de Psicología Social
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad de Castilla-La Mancha
santiago.yubero@uclm.es

Héctor Pose Porto
Profesor Universidad da Coruña
hector.pose@udc.es

Bibliografía

Álvarez, G. (2012). “Las nuevas tecnologías en el contexto universitarios: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9, 2, p. 3-17.

Bas Martín, N. (2010). “Educar para leer y leer para educar: alfabetización lectora en la asignatura documentación informativa”. En: *Revista General de Información y Documentación*, 20, p. 243-266.

Benvegnú, M. A. (2004). “Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes”. En: P. Carlino (coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida, p. 41-57.

Caride Gómez, J. A.; Lorenzo Castineiras, J. J.; Rodríguez Fernández M. A. (2012). “Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, p. 19-60.

Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica 10 años después”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57, p. 355-381.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

Carlino, P.; Martínez, S. (coord.) (2009). *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf

Cassany D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D.; Moreno, O. A. (2008). “Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos”. En: *Revista Memoria*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>

Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2)*. Madrid, CRUE. Recuperado de http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/manual_ci2_completo.pdf

Fernández, L. (2009). *Lectura y competencias del ciudadano*. Cuenca: CE-PLI.

Gewerc, A. (2005). “El uso de weblogs en la docencia universitaria”. En: *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 1, p. 9-24.

Gil Calvo, E. (2001). “El destino lector”. En: *La educación lectora*. Madrid: Fundamentos, p. 12-26.

Injuve (2013). *Informe Juventud en España* (2012). Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf

Lluch, G. (2014). “Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red”. En: *Ocnos*, 11, 7-21. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Lluch, G.; Acosta, M. (2012). “Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes”. En: J. Díaz Armas (ed.). *Lecturas para el nuevo siglo*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, p. 37-52.

Martín Valdunciel, M. E. (2013). “La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior”. En: *Álabe*, 8. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/172>

Martín-Barbero, J.; Lluch, G. (ed.) (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: Cerlalc-Unesco. Recuperado de <http://cerlalc.org/publicacion/proyecto-lectura-escritura-y-desarrollo-en-la-sociedad-de-la-informacion/>

Marucco, M. (2004). “Aprender a enseñar a escribir en la universidad”. En: P. Carlino (coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida, p. 61-76.

Millán, J. A. (2002). “La lectura y la sociedad de la información”. En: *Primeras noticias: literatura infantil y juvenil*, 187, p. 19-27.

Sánchez-García, S.; Lluch, G.; Del Río T. (2013). “La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: Los blogs en el Reto Delirium”. En: *@tic. Revista d'innovació educativa*, 10. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1783>



Sánchez-García, S.; Yubero, S. (2010). “La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social”. En: E. Larrañaga (coord.), *Miradas a los social*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, p.197-206.

Larrañaga, E.; Yubero, S.; Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM.

Larrañaga, E.; Yubero, S.; Cerrillo, P. (2005). “El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de ‘falsos lectores’”. En: *Ocnos*, 1, p. 43-60.

Reale, A. (2008). “Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión”. En: *Jornadas Académicas 2008, Producir teoría, pensar las prácticas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Yubero, S.; Larrañaga, E.; Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.

Yubero, S.; Sánchez-García, S.; Larrañaga, E. (2010). “Lectura y universidad: la promoción de la lectura desde la biblioteca universitaria”. En: Rösing, T. M. K. y Rettenmaier, M. (coords.). *Biblioteca, lectura y multimedia*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 191-208.

Yubero, S. (2004). “Socialización y Aprendizaje social”. En: Darío Páez *et al.*, *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall, p. 819- 844.

Williams, P.; Rowlands, I. (2007). *Information Behaviour of the Researcher of the Future*. Bristol: British Library, JISC. Recuperado de <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>

Zaid, G. (1996). “Notas sobre la desaparición del libro”. En: *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 2, p. 561-564.

Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad

Anaga Sánchez

Resumen

Este trabajo propone un itinerario de lectura para estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria, con el objetivo de proveer la empatía y actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad. Se sugiere un recorrido por cinco estaciones en que se refuerzan aspectos de aceptación, colaboración, autoestima, integración y amistad. Cada estación se trabaja a partir de la lectura de un libro álbum, empleando como recurso empático el resumen en primera persona desde la perspectiva del protagonista y la selección de un fragmento para reflexionar y analizar conjuntamente. En este trabajo se resalta la importancia de la educación social como disciplina que tiene mucho que aportar en el ámbito de la discapacidad, mediante una práctica socioeducativa, que trate de garantizar la plena participación en la comunidad y la defensa de los derechos humanos de los colectivos más vulnerables.

Palabras clave: Actitud, Discapacidad, Selección de lecturas, Integración, Álbum

Llegeix, coneix i empatitza:
itinerari de lectura per a la
sensibilització cap a la
discapacitat

Read, Understand and
Empathize: a reading itinerary
for sensitivity to disability

Aquest treball proposa un itinerari de lectura per a estudiants de primer cicle d'Educació Primària, amb l'objectiu de proveir l'empatia i actituds positives cap als estudiants amb discapacitat. Se suggereix un recorregut per cinc estacions en què es reforcen aspectes d'acceptació, col·laboració, autoestima, integració i amistat. Cada estació es treballa a partir de la lectura d'un llibre àlbum, emprant com a recurs empàtic el resum en primera persona des de la perspectiva del protagonista i la selecció d'un fragment per reflexionar i analitzar conjuntament. En aquest treball es ressalta la importància de la discapacitat, mitjançant una pràctica socioeducativa, que miri de garantir la plena participació en la comunitat i la defensa dels drets humans dels col·lectius més vulnerables.

This paper proposes a reading itinerary for early Primary Education students with a view to fostering empathy and positive attitudes towards student with disabilities. It suggests a five-stage route towards reinforcing aspects such as acceptance, cooperation, self-esteem, integration and friendship. The stage is worked around the reading of a picture book, using as an empathetic resource the main character's first-person summary and a selected excerpt for group reflection and discussion. The paper highlights the importance of disability, by way of a socio-educational practice that seeks to ensure full participation in the community and defence of the human rights of the most vulnerable groups.

Paraules clau: Actitud, Discapacitat, Selecció de lectures, Integració, Àlbum

Keywords: Attitude, Disability, Selected readings, Integration, Picture book

Cómo citar este artículo:

Sánchez Aponte, Anaga (2015).

“Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad”.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59, p. 39-53



ISSN 2339-6954

Introducción

La discapacidad es un motivo de preocupación en la sociedad actual, lo que significa que aún no se ha conseguido la igualdad de oportunidades e integración plena de este colectivo. La imagen social de las personas con discapacidad ha evolucionado en las últimas décadas, entendiéndose que el problema reside en el entorno y no en el individuo pero, frecuentemente, se olvidan los aspectos de la integración y la aceptación de la diversidad.

La educación social, como profesión que se centra en el ámbito de lo socioeducativo, tiene mucho que aportar en este ámbito caracterizado por ser “vivo, dinámico, multiforme, heterogéneo y complejo” (Úcar, 1999, 305). Tal y como afirma Caride (2002) esta disciplina se ha formado y consolidado tratando de dar respuesta a las necesidades que la comunidad demanda, realizando tareas o prestando servicios. Se hace necesario que la sociedad reconozca los derechos de las personas con limitaciones y su valor como ciudadanos en igualdad, y que no solo se ocupe de tratarlos como receptores de buena voluntad (Vega, 2002). Los profesionales de la educación social debemos esforzarnos para garantizar las oportunidades de que participen en la comunidad a todas las personas, actuando como animadores y proponiendo acciones para poder entender la discapacidad desde una perspectiva social. En definitiva, como indica Pérez (2005), no nos conformarnos con respetar los derechos humanos, sino ir mucho más allá, promoviendo acciones e iniciativas en su defensa, que fomenten su desarrollo. La transmisión de valores en el ámbito educativo debe servir para que los jóvenes vivan y acepten la diversidad, como un elemento imprescindible y necesario de la vida en sociedad. Por ello, desde la educación social, a través de su práctica educativa, queremos proponer acciones que traten de dar respuesta a las necesidades que demanda la comunidad de discapacitados.

“Lee, conoce y empatiza” es un itinerario lector

Se presenta el diseño de una propuesta de acción educativa, con el objetivo de fomentar actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad y, por tanto, sensibilizar en torno al tema de la igualdad y de la integración. “Lee, conoce y empatiza” es un itinerario lector dirigido al primer ciclo de Educación Primaria. Se utiliza la lectura de álbumes como herramienta de intervención y como vehículo para formar valores de convivencia y reforzar los aspectos de aceptación, colaboración, autoestima, integración y amistad. Para dirigir al lector hacia el texto se utiliza la estrategia del resumen y la selección de un fragmento.

Definición de discapacidad

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones de la

actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad y los factores personales y ambientales. En el art. 2 de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, aparece definida la discapacidad, en líneas similares, como la situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Una idea similar se recoge en el II Plan de Acción para Personas con Discapacidad, donde se plantea la discapacidad como un desajuste en la interacción entre la persona y el medio ambiente. Concepto que está directamente relacionado con la discriminación.



Las personas con discapacidad son diversas y heterogéneas, debido tanto a la diversidad de factores personales como las diferencias de género, la edad, la condición socioeconómica, la sexualidad, su origen étnico o su legado cultural, como a la interacción entre sus condiciones de salud, sus factores personales y ambientales. Sin embargo, la sociedad tiende a identificar solamente a aquellos que tienen problemas de salud visibles. Siguiendo la Ley de Garantía de los Derechos de Personas con Discapacidad, se considera persona discapacitada a todas aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad con las demás personas y se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al treinta y tres por ciento por el órgano competente.

Igualdad de oportunidades e integración

En la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, aparece definida la igualdad de oportunidades como “la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o por razón de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, laboral, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva” (BOE 289, 3/12/2013, p. 95638). Son muchos los documentos que resaltan la necesidad de trabajo en la igualdad de oportunidades:

- En los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española se comienza a establecer la importancia de la integración de las personas discapacitadas y la igualdad de oportunidades.

- La CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) tiene como objetivo promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente.
- El Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, en su artículo 13, habilita al Consejo para adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.
- Tanto la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, como la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020, ponen en marcha un proceso destinado a capacitar a las personas con discapacidad para que puedan participar plenamente en la sociedad y en condiciones de igualdad.
- En el art.1 del Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social, se establece como objeto de la misma garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación. Y, por otro lado, establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- En la Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha, los recursos específicos dirigidos a las personas con discapacidad pretenden conseguir que la igualdad de oportunidades, no discriminación, inclusión y normalización de las personas con discapacidad sean reales y efectivas.

Sin embargo, que en la actualidad se sigan demandado medidas de atención hacia la integración personal y social en los contextos educativos para las personas con discapacidad, como lo hacen Luque y Luque-Rojas (2011), significa que aún no se ha conseguido la igualdad de oportunidades en esta área. Los profesionales de la educación social debemos comprometernos con la integración de personas con discapacidad, proponiendo alternativas que eliminen los obstáculos y permitan su plena participación en la sociedad. Además, todos y cada uno de nosotros debemos contribuir al desarrollo de una sociedad que se caracterice por el trato con dignidad y respeto hacia todos los ciudadanos.

Actitudes hacia la discapacidad

Las actitudes pueden ser definidas como la evaluación integral de un objeto, persona o grupo, que media sobre las respuestas que la persona emite ante él. Esa valoración, positiva o negativa, lleva asociada componentes cognitivos, afectivos y conductuales que se reflejan respectivamente en pensamientos, emociones y conductas (López, 2006). Tiene su origen en el aprendizaje social, puesto que se aprenden, se expresan y se modifican en los contextos sociales. Es por ello que la función de conocimiento es una de las principales funciones de las actitudes, ya que nos ayuda a comprender nuestro entorno y dotarlo de significado mediante un mecanismo de evaluación que nos permite clasificar la información en positiva y negativa. Como afirma Huici (1996), la asimilación de los valores mantenidos por el entorno social y la identificación de un sujeto con su grupo social, puede llevar al proceso de formación de prejuicios, que van a explicar las conductas ejecutadas por los sujetos y los valores que se asocian a los objetos actitudinales.

En el caso de las personas con discapacidad, las actitudes que los demás demostramos hacia ellos pueden tener una clara influencia en sus conductas; es decir, determinar las relaciones que podrá establecer con los demás, por tanto, inferir en su socialización, afectar a su interacción con los profesionales y al proceso de adaptación social. Y si son negativas generan un obstáculo para su integración y desempeño de algunos roles sociales.

Para entender la imagen social que se tiene de las personas con discapacidad, es necesario hacer un breve recorrido histórico por las concepciones y valores sociales de la discapacidad. Puig de la Bellacasa (1990) diferencia tres etapas fundamentales:

- *Modelo tradicional*: que asigna un papel de marginación orgánica-funcional-social a las personas con discapacidad. En definitiva, ofrece una visión excluyente y peyorativa de la discapacidad.
- *Paradigma de rehabilitación*: que centra el problema sobre el individuo, en sus deficiencias y dificultades. Se considera a las personas con discapacidad como objetos pasivos y dependientes de los resultados del proceso rehabilitador, considerado clave para recuperar la situación.
- *Paradigma de la autonomía personal*: que enfatiza la autodeterminación de las personas para decidir su propio proceso rehabilitador. Considera que el núcleo del problema reside en el entorno y no en el individuo como en las etapas anteriores.

En España se comenzó a trabajar en el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad a partir de los años ochenta (Flórez, Aguado y Alcedo, 2009). Esto supone un gran avance, ya que según afirma Díez (2010) son las



prácticas, actitudes y políticas del contexto social las encargadas de formar barreras o ayudas y, por tanto, obstaculizar o favorecer el acceso y participación en los distintos ámbitos de la vida.

Sin embargo, los alumnos en los ámbitos de inclusión educativa aún perciben actitudes cargadas de estereotipos y prejuicios (Echeita, 2009). Situación que marca la relevancia de trabajar para anular los prejuicios negativos. El informe de Unicef (2013) también resalta la especial importancia que tiene atender la vulnerabilidad en la infancia de los niños con discapacidad. Por otra parte, los resultados positivos obtenidos en los programas de cambio de actitudes ante la discapacidad justifican continuar trabajando en esta línea (Aguado, Flórez y Alcedo, 2004). Para realizarlo es necesario intervenir sobre las actitudes, valores y creencias de la sociedad (Aguado, Flórez y Arias, 2008).

Para sensibilizar a la sociedad sobre la situación de personas con discapacidad es necesario, en primer lugar, conocer al colectivo, ya que como indican Mercado y García (2010) el miedo y el rechazo suelen estar vinculados a situaciones de desconocimiento. Esto puede llevar a valorar a las personas con discapacidad como inferiores, débiles y despertar la distancia en las relaciones entre ellos (Luque y Luque-Rojas, 2011). Existen ya muchos programas dirigidos al conocimiento de las diversas discapacidades. Sirva como ejemplo el último programa de la Fundación ONCE: “Lecturas para sensibilizar desde las primeras letras”.

La lectura como herramienta de la educación social

Como indica Calvino (2011), la literatura es un instrumento de autoconciencia de una sociedad, pero también de transmisión de valores que conducen a un pensamiento crítico y una conciencia étnica. También Giroux (2001) afirmaba que la lectura no es inocente, ya que los textos transmiten unos determinados valores. Los argumentos de las obras, la manera de narrarlos o las condiciones en las que se encuentran sumergidos los protagonistas hacen posible la transmisión de ciertas ideas, valores, formas de pensar; a veces, de forma intencionada, otras, de manera encubierta (Yubero y Larrañaga, 2013).

La literatura, siguiendo las ideas de Petit (2008), nos permite reflexionar, construir nuestras propias ideas y contrastarlas con las que ya tenemos para hacer frente a los estereotipos establecidos. En definitiva, hacernos pensar. Yubero y Larrañaga (2010) señalan que la lectura ayuda a promover y formar en valores de convivencia, contribuye en la intervención de problemas de exclusión e inadaptación, siendo así una herramienta importante de la

La lectura ayuda a promover y formar en valores de convivencia

acción-intervención social. Por tanto, la lectura puede ser una estrategia adecuada para trabajar con problemas de carácter social y, en concreto, como es el tema de la integración de la discapacidad.

Hoster y Castilla (2003) realizaron un análisis de cuentos actuales que tratan la discapacidad. Sus conclusiones son que los libros que la tratan, a menudo, no son recomendables por la forma en la que se presenta la discapacidad, transmitiendo valores estereotipados.

Los álbumes son más cercanos a las características del lector del siglo XXI (Colomer, 2010), por tratar todo tipo de temáticas que generan preocupación de carácter social, cultural y educativa en la actualidad. El álbum se convierte, así, en una herramienta de educación acorde con los nuevos valores sociales, culturales y educativos; ayudando con la incorporación de imágenes que consiguen atraer al público infantil y refuerzan la información del texto. El álbum ofrece la oportunidad de hacer una doble lectura, al mismo tiempo se lee y se ve. Como señala Hanán (2007), es una lectura en la que se produce un diálogo entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual para generar el significado de la narración, produciéndose así una interacción constante entre palabra e imagen. En definitiva, la ilustración proporciona significados y emociones que no se expresan en la breve narrativa que lo acompaña (Moya y Pinar, 2007), facilitando la lectura de los menores.

El objetivo que nos proponemos es fomentar actitudes positivas hacia los niños con discapacidad, a través de la lectura de álbumes con los que se trabajan valores y actitudes positivas hacia las relaciones con los demás. Así, toma importancia una acción transversal desde la educación social, con acciones dirigidas a la sensibilización del alumnado para promover la integración social de los niños con discapacidad en la escuela. Este proyecto, “Lee, conoce y empatiza”, pretende promover las actitudes positivas y la empatía hacia las personas con discapacidad por parte de los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria, empleando como recurso la lectura. Como afirma Etxaniz (2011), la literatura infantil permite comprender mejor el entorno, ubicarnos en una sociedad y ser partícipes de ella. El principal motivo por el que se selecciona esta etapa es por empezar a trabajar desde su inserción en las escuelas las actitudes igualitarias hacia los alumnos con discapacidad. Como afirman Aguado *et al.* (2008, 697) en torno a los 4-5 años estas actitudes ya están definidas y es necesario “potenciar la integración escolar de los niños con discapacidad desde los primeros niveles de la escolarización”.

El Itinerario de Sensibilización hacia la discapacidad “Lee, conoce y empatiza” se enmarca dentro de las líneas del proyecto europeo para la inclusión de personas con discapacidad, “Nuevos caminos hacia la inclusión”, en el cual España participa de la mano de la FEAPS (Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual) con el objetivo de facilitar el desarrollo de servicios de apoyo inclusivos para las personas con disca-



El álbum ofrece la oportunidad de hacer una doble lectura, al mismo tiempo se lee y se ve

pacidad. En el ámbito nacional se puede enmarcar dentro del Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, en su Título II: Igualdad de oportunidades y no discriminación, Capítulo I: Derecho de igualdad de oportunidades, en sus artículos 64.1: “A fin de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, los poderes públicos establecerán medidas contra la discriminación y medidas de acción positiva” y 65: “Se consideran medidas contra la discriminación aquellas que tengan como finalidad prevenir o corregir que una persona sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación análoga o comparable, por motivo de o por razón de discapacidad”.

Itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad

Se propone un itinerario de lectura dirigido a promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad

Se propone un itinerario de lectura dirigido a promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad y, por tanto, sensibilizar en la escuela el tema de la igualdad y de la integración. El itinerario permite el trabajo planificado y la enseñanza de estrategias de integración. A través de la lectura se ofrece al alumnado de Educación Primaria la posibilidad de comentar los textos, aprender a reflexionar y opinar, posibilitando así que los niños se impliquen emocionalmente en el texto (Larrañaga y Yubero, 2013). El itinerario implica identificar las ideas centrales en los diferentes textos, que sirvan con criterios de comparación con la realidad que se vive en la escuela.

La idea de este itinerario es diseñar una propuesta transversal y de trabajo continuo dirigido a potenciar las relaciones positivas entre los alumnos, con independencia de las capacidades de cada uno de ellos. Esta propuesta de itinerario lector no tiene a los discapacitados como destinatarios, sino como principales beneficiarios tras su aplicación. “Lee, conoce y empatiza” pretende reforzar los siguientes aspectos: aceptación, colaboración, autoestima, integración y amistad; variables que según indican Luque y Luque-Rojas (2011) deben ser compartidas por toda la comunidad. Se sugiere un recorrido por cinco estaciones, que facilitan el trabajo de las actitudes hacia la discapacidad. En cada estación se propone la lectura de un libro álbum.

Son muchos los autores que resaltan la importancia de la estrategia de resumen, ya que facilita la comprensión al dirigir al lector hacia la idea principal y aumenta su efectividad en lectores con menores estrategias lectoras. Karbalaiey y Rajyashree (2010) señalan que el resumen favorece el desarrollo de estrategias de autorregulación con un impacto positivo sobre la construcción

del conocimiento y aprendizaje a partir del texto. Partiendo de estas ideas, cada álbum se presenta a partir del resumen desde la perspectiva del protagonista y se selecciona un párrafo para trabajar más directamente el objetivo de cada estación.

El itinerario permite ajustar los tiempos a las necesidades y los espacios disponibles en la escuela. Pudiéndose realizar de manera intensiva o como actividad transversal a lo largo de un trimestre o curso académico. Es importante tener en cuenta que cada álbum pueda ser leído y visto con detenimiento y que se pueda disponer del tiempo suficiente para analizar los aspectos seleccionados en el itinerario. Para que las tareas de lectura sean compartidas, es importante disponer de espacios para reflexionar entre los alumnos sobre las emociones, los valores y las actitudes que puede transmitir el texto y comentar conjuntamente cómo se puede trasladar el contenido del álbum a la vida cotidiana.

Se presenta a continuación las estaciones que constituyen el itinerario:

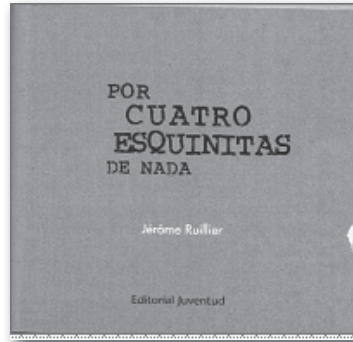
Estación 1: Aceptación

Una de las dificultades para la integración de personas con discapacidad es su no aceptación social y, por tanto, la no aceptación de sus limitaciones y de la realidad de la discapacidad. Para que se consiga la aceptación social es necesario entender la diferencia como un elemento enriquecedor de las relaciones sociales, en el que todos los actores son partícipes y beneficiarios de la misma.

La incorporación de la aceptación de la diferencia en el terreno educativo es uno de los elementos fundamentales para evitar la exclusión y las barreras que impiden la plena integración de las personas con discapacidad. Es así como los jóvenes “vivirán y aceptarán la diferencia como un elemento imprescindible y necesario de la vida en sociedad” (Mercado y García, 2010,14).

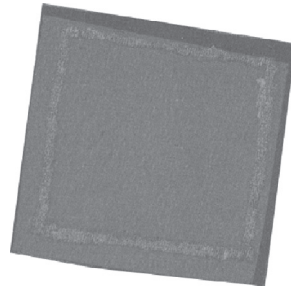
En esta estación proponemos el texto de Jérôme Ruillier, *Por cuatro esquinitas de nada*. En él podemos observar cómo las barreras arquitectónicas y creencias existentes en el entorno deben cambiar para que las personas con alguna limitación se puedan desarrollar.





Soy Cuadradito y me encanta jugar con mis amigos Redonditos, pero soy diferente a ellos y me siento triste cuando intento entrar a la casa grande al ver que no puedo acceder. Ellos me dicen que debo ser como ellos para poder hacerlo y, por ello, intento cambiar de forma pero es imposible por más que pruebo. Todo se solucionó cuando mis amigos se dieron cuenta que no era yo quien debía cambiar sino la puerta, ahora puedo estar junto a todos en la casa grande.

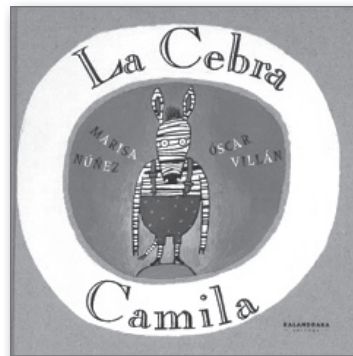
Hasta que comprenden que no es Cuadradito el que tiene que cambiar.



Estación 2: Colaboración

La colaboración es un aspecto intrínseco de la sociedad y mucho más importante en relación con las personas con discapacidad, ya que estas frecuentemente precisan de apoyos para desarrollar con normalidad las tareas de la vida diaria. A través de la colaboración se puede conseguir lo que individualmente sería difícil.

Para resaltar la importancia de este aspecto se selecciona la lectura *La cebra Camila* de la autora Marisa Núñez, donde la protagonista de la historia conseguirá las rayas perdidas de camino a casa gracias a la ayuda de los distintos personajes que se va encontrando en el trayecto.



Soy una pequeña cebra y mi nombre es Camila. El día que decidí salir de casa sin tirantes y calzones, el viento bandido me dejó como una mula blanca: ¡sin rayas! Al verme así, entristecí y la pena que tenía hizo que se me cayeran siete lágrimas por cada una de las rayas que el viento me había robado. De camino a casa me encontré con una serpiente, un caracol, el arcoíris, una araña, una cigarra y una oca. Cada uno de ellos me pinto



una raya y cada vez eran menos las lágrimas que derramaba. Cuando por fin llegué a casa, mi mamá me regaló una cinta para mi melena y se me quitó la pena.

- ¿Por qué lloras? -le preguntó el arco iris.
- Porque el viento bandido se llevó las rayas de mi vestido. -respondió ella, sollozando.
- Acércate, te echaré un lindo remiendo azul, fresquito como una seda de primavera.



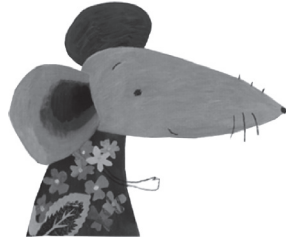
Estación 3: Autoestima

La autoestima es el conjunto de percepciones, sentimientos y conceptos que la persona tiene sobre sí misma. Es un aspecto relevante puesto que afecta a nuestra manera de estar, actuar y relacionarnos con los demás. El individuo establece comparaciones, busca ser reforzado y valorado por su grupo, y a través de esa información se va realizando la construcción personal. Además, las relaciones de carácter negativo y exclusivas provocan problemas de autoestima.

En esta parada queremos reflejar y valorar que todos tenemos un aspecto que nos diferencia del resto y, no por ello, debe ser una connotación negativa. Debemos aceptar al otro con independencia de su imagen o su limitación. Emplearemos la lectura *Grisela* de Anke de Vries, en la que la protagonista, una ratita, quiere cambiar su color de piel.



Me llamo Grisela, hace un tiempo me sentía tan triste como el color de mi piel, gris. Por ello, decidí pintarme de colores más alegres para ver si así cambia mi estado de ánimo. Me pinté de color rojo, verde, amarillo, incluso me coloreé rayas, lunares y llegué a cubrirme de flores. Tantos fueron las flores que me puse, que me tuve que lanzar al agua porque las abejas me perseguían. Fue entonces cuando conocí al ratón y me dio una lección.



Un día Grisela se sintió muy triste, tan triste como su piel gris.
“Tengo que hacer algo”, pensó.

Estación 4: Integración

La integración es un fenómeno clave para todas las sociedades, ya que posibilita la convivencia en armonía entre sus integrantes. Las personas con discapacidad son uno de los colectivos más vulnerables a los procesos de exclusión social (Howard, 1999). Esto se debe fundamentalmente a los estereotipos, prejuicios y actitudes negativas que se tienen en torno a la discapacidad y, por otro lado, a las dificultades que el ambiente presenta. Todo ello genera numerosas ocasiones de discriminación, que dificultan la plena integración de estas personas en la sociedad.

Se selecciona la lectura *Orejas de mariposa* de Luisa Aguilar, en la que la protagonista se debe enfrentar en su vida diaria a continuos desprecios por parte de sus compañeros.



Mi nombre es Mara y todos dicen que soy una orejotas. Mamá, en cambio, me dice que tengo orejas de mariposa. Mis compañeros, que piensan de una forma diferente, cada día inventan algo nuevo, siempre tienen algo que comentar sobre mi aspecto, vestimenta y objetos que no tengo. Cuando lo hacen, yo siempre les replico con una metáfora porque ellos no saben apreciar el valor real de las cosas.

—¡Mara tiene el pelo de estropajo!

—¡No! Mi pelo es como el césped recién cortado.

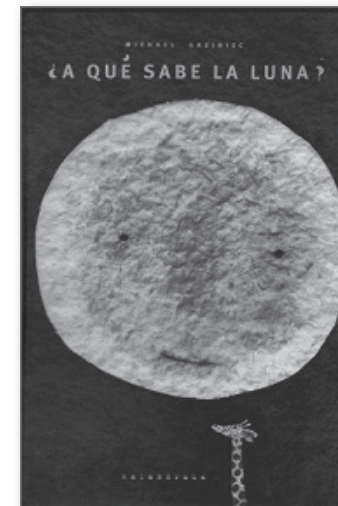


Estación 5: Amistad

La amistad es el afecto personal, puro y desinteresado, ordinariamente recíproco, que nace y se fortalece con el trato. La amistad forma parte de la vida cotidiana, es una evidente manifestación de los lazos vitales y de las relaciones cercanas. Tiene una parte decisiva en el bienestar del individuo, quedando patente la estrecha conexión con el nivel y el tipo de relaciones sociales de las que participamos (Blanco, 2009).

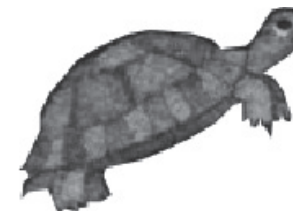
Ya Aristóteles, al comienzo del primer capítulo del noveno libro de su *Ética nicomáquea*, resaltaba la importancia de la amistad: “sin amigos nadie querría vivir, aunque poseyera todos los restantes bienes”. También lo hacía Williard Hartup, “tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental”. Además, las relaciones con los iguales tienen una gran importancia en el desarrollo de diversos aspectos de la sociabilidad, como la capacidad de interactuar, el dominio de impulsos agresivos y capacidad de ponerse en lugar del otro (Blanco, 2009).

Seleccionamos la obra *¿A qué sabe la luna?* de Michel Grejniec. La tortuga sola con el apoyo de sus amigos consigue obtener el objetivo establecido, alcanzar la Luna.



Yo, que soy una pequeña tortuga, decidí un día subir a la montaña más alta, para poder tocar la Luna y comprobar si estaba dulce o salada. Cuando estaba arriba, me di cuenta de que la Luna estaba más cerca pero aún lejos para alcanzarla. Llamé al elefante para que se subiese a mis espaldas y al ser más altos poder acercarnos. Sin darnos cuenta la Luna empezó un divertido juego, cada vez se alejaba un poquito más. Hicimos una gran torre, la jirafa, la cebra, el león, el zorro, el mono y el ratón. La Luna, ya aburrida del juego, nos dejó pegar un mordisco y nos repartimos un pedacito para cada uno.

—¡Vaya, vaya! Tanto esfuerzo para llegar a esa Luna que está en el cielo. ¿Acaso no verán que aquí, en el agua, hay otra más cerca?



Anaga Sánchez Aponte
Voluntaria
anagasanap@gmail.com



Bibliografía

- Aguado, A. L.; Flórez, M. A.; Alcedo, M. A.** (2004). “Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad”. En: *Psicothema*, 16, p. 667-673.
- Aguado, A. L.; Flórez, M. A.; Arias, B.** (2008). “Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria”. En: *Psicothema*, 20, p. 697-704.
- Blanco, A.** (2009). “Atracción, amistad y amor”. En: A. Blanco, *Psicología Social* (p. 1-36). Madrid: Udimá.
- Calvino, I.** (2011). *Punto y aparte*. Barcelona: Bruguera.
- Caride, J. A.** (2002). “Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, p. 91-125.
- Colomer, T.** (2010). “Nuevos valores en el cambio de siglo”. En: T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer; C. Silva-Díaz (Coords.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones a libro-álbum* (p. 58-73). Barcelona: Banco del Libro.
- Díez, A.** (2010). “Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad”. En: *Revista de Educación*, 353, p. 667-690.
- Echeita, G.** (2009). “Los dilemas de las diferencias en la educación escolar”. En: M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urries; M. Crespo (Coords.). *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (p.381-395). Salamanca: Amarú.
- Etzaniz, X.** (2011). “La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual”. En: *Ocnos*, 7, p. 73-83.
- Flórez, M. A.; Aguado, A. L.; Alcedo, M. A.** (2009). “Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad”. En: *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, p. 85-98.
- Giroux, H. A.** (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hanán, F.** (2007). *Leer y mirar al libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Hoster, B.; Castilla, A. B.** (2003). “La Literatura infantil, medio para la integración de personas con dificultades”. En: *Escuela Abierta*, 6, p. 183-227.
- Howard, M.** (1999). *Enabling government: joined up policies for a national disability strategy*. London: Fabian Society.
- Huici, C.** (1996). “La psicología social de las relaciones intergrupales y del prejuicio”. En: J. F. Morales; S. Yubero (Coords.). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales* (p. 23-35). Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM.
- Karbalaei, A.; Rajyashree, K. S.** (2010). “The impact of summarization strategy training on university ESL learners’ reading comprehension”. En: *International Journal of Language Society and Culture*, 30, p. 41-53.
- Larrañaga, E.; Yubero, S.** (2013). “Comprender los textos para analizar la realidad. Respuestas socioeducativas ante los retos sociales”. En: S. Torío;

O. García-Pérez; J. V Peña; C. M. Fernández (Coords.). *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (p. 111-117). Oviedo: SIPS.

López, M. (2006). “Actitudes, formación y cambio”. En: A. Gómez; E. Gaviria; J. Fernández (Coords.). *Psicología Social* (p.185-228). Madrid: Sanz y Torres.

Luque, D. J.; Luque-Rojas, M. J. (2011). “Conocimiento de la discapacidad y las relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, p. 1-12.

Mercado, E.; García, L. M. (2010). “Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias”. En: *Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 9-24.

Moya, J.; Pinar M. J. (2007). “La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal”. En: *Ocnos*, 3, p. 21-38.

Pérez, G. (2005). “Derechos humanos y educación social”. En: *Revista de Educación*, 336, p. 19-39.

Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempo de crisis*. Barcelona: Océano.

Puig de la Bellacasa, R. (1990). “Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad”. En: D. Casado; B. Ducan; H. García; B. Kolucki; R. Puig; P. del Río (Coords.). *Discapacidad e información* (p. 63-96). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

Úcar, X. (1999). “La profesión del educador social. Reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación”. En: F. Esteban; R. Calvo (Coords.). *El Prácticum en la formación de educadores sociales* (p. 209-309). Burgos: Universidad de Burgos- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Vega, A. (2002). La educación social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 9, p. 173-189.

Yubero, S.; Larrañaga, E. (2010). “Educar en valores para la igualdad desde la lectura”. En: L. V. Amador; M. C. Monreal. *Intervención social y género* (p. 241-262). Madrid: Narcea.

Yubero, S.; Larrañaga, E. (2013). “El papel de la lectura en la intervención con niños y niñas víctimas de la violencia doméstica”. En: *Cuadernos Fronterizos*, 4, p. 17-20.



María Cruz
Carpintero

Drogas y familia: leyendo juntos a Jordi Sierra i Fabra. Selección de lecturas para la prevención del consumo de drogas con familias

Resumen

En este trabajo se proponen unos recursos de lectura para trabajar desde la educación social la prevención del consumo de drogas con familias. Se ha realizado una guía de selección de lecturas del autor Jordi Sierra i Fabra, con el objetivo de proporcionar a los adolescentes y a sus padres un material de apoyo, que sea motivador para ambos y que pueda generar el análisis y la discusión sobre los comportamientos y las consecuencias del consumo de drogas. Las lecturas son la base para fomentar el trabajo conjunto y buscar el encuentro entre padres e hijos. La propuesta de trabajo está orientada por los objetivos propuestos en el Plan de Acción contra las Drogas, 2013-2016, de concienciación social sobre los riesgos asociados al consumo de drogas y el aumento de las capacidades y habilidades personales, como factor de protección frente al consumo.

Palabras clave: Adolescentes, Familia, Drogas, Lectura

Drogues i família: llegint junts Jordi Sierra i Fabra. Selecció de lectures per a la prevenció del consum de drogues amb famílies

En aquest treball es proposen uns recursos de lectura per treballar des de l'educació social la prevenció del consum de drogues amb famílies. S'ha realitzat una guia de selecció de lectures de l'autor Jordi Sierra i Fabra, amb l'objectiu de proporcionar als adolescents i als seus pares un material de suport, que sigui motivador per a ambdós i que pugui generar l'anàlisi i la discussió sobre els comportaments i les conseqüències del consum de drogues. Les lectures són la base per fomentar el treball conjunt i buscar la trobada entre pares i fills. La proposta de treball està orientada pels objectius proposats en el Pla d'Acció contra les Drogues, 2013-2016, de conscienciació social sobre els riscos associats al consum de drogues i l'augment de les capacitats i habilitats personals, com a factor de protecció davant del consum.

Paraules clau: Adolescents, Família, Drogues, Lectura

Drugs and Family: Reading Jordi Sierra i Fabra together. Selected texts for the prevention of drug use with families

This paper proposes a set of reading resources for working from Social Education with families on the prevention of drug use. A guide list of texts by Jordi Sierra i Fabra has been prepared in order to provide adolescents and their parents with motivating support material that should help generate analysis and discussion of behaviours and consequences of drug use. The readings provide the basis for fostering joint work and positive contact between parents and children. The work proposal accords with the objectives outlined in the Action Plan on Drugs, 2013-2016, for social awareness of the risks associated with drug use and of enhancing personal skills and capabilities as a protective factor against consumption.

Keywords: Adolescents, Family, Drugs, Reading

Cómo citar este artículo:

Carpintero Carpintero, María Cruz (2015).

"Drogas y familia: leyendo juntos a Jordi Sierra i Fabra. Selección de lecturas para la prevención del consumo de drogas con familias".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59, p. 54-70



ISSN 2339-6954

Introducción

El consumo de drogas en la adolescencia se ha convertido en uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta la sociedad; tanto por la magnitud del fenómeno, como por las consecuencias personales y sociales derivadas del mismo (Informe Nacional sobre Drogas, 2012). El 2 de febrero se aprobó la Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016, con el objetivo de actualizar el Plan Nacional, orientando, impulsando y coordinando las diferentes actuaciones en temas de drogas y de drogodependencias que se van a desarrollar en España durante ese periodo.

Negar el consumo de drogas en la sociedad actual es negar una realidad, como indica el Observatorio Español sobre Drogas (2009), en el que se muestra que las nuevas generaciones comienzan con menor edad a tener contacto con estas sustancias. Según Taber (2002) se puede explicar por los procesos de aceptación social, por definir su rol de independencia personal o por un bajo conocimiento de los efectos que estas sustancias producen en la salud. Sin duda, las drogas se han convertido en un problema social, afectando a los adolescentes consumidores y empeorando su salud física y psíquica, además de dañar las relaciones familiares (García Blancas, 2002).

Becoña (2007) propone que la mejor solución es la prevención del inicio del consumo para poder evitar los problemas consecuentes, informando acerca del consumo y de los riesgos posteriores. Por otra parte, también es importante trabajar entre los consumidores la idea de un consumo controlado. La prevención es conveniente que se realice en la adolescencia, ya que es una etapa de experimentación y, en algunos casos, la resolución de conflictos se realiza a través del consumo de drogas (Martínez y Salvador, 2001). Es de especial importancia otorgar recursos a los adolescentes, para que opten por una vida apartada de las drogas. Todos estos motivos llevan a justificar un programa de prevención en el que utilizaremos la lectura para trabajar conjuntamente con padres e hijos desde la educación social.

Petrus (1997) ya definió la educación social como una profesión que tiene como función intervenir para modificar situaciones sociales a través de estrategias educativas. Torres (2011, 206) propone que "educar es preparar niñas, niños y adolescentes para llegar a ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios razonados y razonables, tanto sobre su conducta como sobre la de las demás personas; de dialogar y cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa." El consumo de drogas, la drogodependencia, se convierte en un ámbito de intervención del ámbito de la educación social en el que los factores socioeducativos resultan fundamentales, tanto para la prevención como para el tratamiento y la posterior inserción social.



Un programa de prevención en el que utilizaremos la lectura para trabajar conjuntamente con padres e hijos desde la educación social

Los adolescentes frente a las drogas

La adolescencia es una etapa determinada por transformaciones y desarrollos, en la que los adolescentes experimentan cambios físicos, sociales, personales, emocionales y cognitivos (Acevedo, 2012). Haciendo referencia a los cambios sociales, los adolescentes, como indican Orcasita y Uribe (2010), comienzan a relacionarse más con sus pares y a separarse de su familia, lo que les puede llevar a acoger modelos de comportamiento de riesgo, como el consumo de drogas.

El Informe Mundial sobre las Drogas (2013) indica que un alto porcentaje de adolescentes consumen drogas. El alcohol y el tabaco son las sustancias que más se consumen. Entre las drogas ilegales, el cannabis es la sustancia con mayor prevalencia de consumo alguna vez en la vida (27,4%), seguida de la cocaína (8,8%), con niveles que, si consideramos el consumo en los últimos 12 meses, se sitúan en el 9,6% y 2,2% respectivamente. La evolución más destacable con respecto a los años anteriores se da en los tranquilizantes, dado que supera por primera vez la prevalencia de consumo de cannabis, y los tranquilizantes son ya la tercera sustancia psicoactiva más consumida, tras el alcohol (76,6%) y el tabaco (40,2%).

En cuanto a la edad media del inicio del consumo de drogas legales, el tabaco y las bebidas alcohólicas se sitúan entre los 16 y 17 años. Respecto a las sustancias ilegales, la sustancia que se comienza a consumir más tempranamente continua siendo el cannabis, situándose la edad de inicio en 18,7 años. La mayor variación en la edad de inicio de consumo con respecto al año 2009 aparece en la heroína, ya que pasa de 22,9 años a 20,7 años en 2011. En este sentido, y desde una perspectiva global, la edad de inicio en el consumo de las diferentes drogas se sitúa entre los 16 y 21 años. Igualmente, los adolescentes creen que el tabaco es más peligroso para la salud que el cannabis, además de pensar que el alcohol para ellos es la sustancia con menor riesgo.

La educación social ante el consumo de drogas

Una droga es toda sustancia terapéutica o no que, introducida en el organismo por cualquiera de las vías conocidas (inhalación, ingestión, intramuscular, endovenosa, etc.), es capaz de actuar sobre el sistema nervioso central de la persona, hasta provocar en ella una alteración física o intelectual, la experimentación de nuevas sensaciones o la modificación de su estado físico. Esta modificación condicionada por los efectos inmediatos (psicoactivos) o persistentes (crónicos) predispone a una reiteración continuada del uso de las sustancias (Torres-Acosta, 2011). Por lo tanto, está dotada de poder a la hora de transformar los pensamientos, las emociones, las impresiones, las conductas, etc., de las personas que las ingieren; además de cambiar el comportamiento y las percepciones.

Según Míguez *et al.* (2012), el consumo de drogas es un proceso en el que se observan tres etapas: el uso, el abuso y la dependencia.

- En lo que concierne al uso, se refiere a cualquier consumo que no produce consecuencias dañinas en el individuo.
- El abuso se define como un patrón mal adaptado de consumo que persiste al menos por un mes e incluye consumo continuo a pesar de las consecuencias dañinas y consumo en situaciones de riesgo.
- En lo referente a la dependencia, se agregan además de lo anterior, intoxicaciones frecuentes, desarrollo de tolerancia, presencia del síndrome de supresión e interferencia con otras actividades. La dependencia puede ser física o psíquica.

La mayoría de los estudios buscan identificar los factores de riesgo y factores de protección. Los factores protectores facilitan el logro de la salud integral del adolescente y sus relaciones con la calidad de vida, además de hacer que disminuya la probabilidad del consumo de sustancias. Los factores de protección asociados al ámbito personal, pueden ser la capacidad de autonomía, independencia, empatía, satisfacción por lo recibido, autoestima positiva, existencia de un proyecto de vida, desarrollo de actividades sanas y realización de ejercicio físico (Páramo, 2011).

Las familias ocupan un lugar primordial en cuanto al proceso de reproducción de la colectividad, no tan sólo física a través del nacimiento de los hijos, sino también cultural mediante la transmisión de los valores y actitudes, normas e ideales de una generación a otra (Cid-Monckton y Pedrão, 2011). El papel educador de la familia ha ido variando conforme ha evolucionado la sociedad y la socialización de los hijos sigue siendo una de las funciones fundamentales que debe cumplir. Como señalan Jiménez, Musitu y Murgui (2008), la familia es un escenario dominante en los procesos de socialización primaria, además de ser el ámbito en que se crean las aspiraciones y modelos que se les inculcan a los hijos. Es un lugar donde los individuos obtienen gran parte de su bienestar y satisfacción personal. Pero también, como indican Landero, González, Estrada y Musitu (2009), en las familias a veces hay carencias materiales, ausencias emocionales y falta de valores.

También los factores protectores se asocian al ámbito familiar, como es el caso de las relaciones sinceras y afectuosas entre los padres, desarrollo familiar en un ambiente de respeto y colaboración, la claridad y firmeza de las normas y la comunicación funcional (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Por otro lado, también hay factores de riesgo asociados al entorno familiar, como puede ser el abandono por parte del padre o la madre, la separación de la pareja y del hogar, la ausencia de figuras de autoridad, los constantes conflictos familiares, la escasa participación de los padres en la formación de sus hijos, desinterés sobre las actividades de sus hijos, padres y madres auto-



ritarios, y falta de límites (Páramo, 2011). Un clima familiar conflictivo, con problemas de comunicación entre padres e hijos, con carencia de afecto y apoyo, se asocia con dificultades emocionales y de desarrollo, con conductas de riesgo, incluidas el consumo de sustancias (Larrañaga, Yubero, Navarro y Sánchez, 2006). No obstante, es importante destacar que parece existir una relación bidireccional entre los problemas de los adolescentes y el sistema familiar. En muchas ocasiones, las dificultades en la comunicación familiar son tanto el origen como la consecuencia de los problemas de sus miembros. En este sentido, los problemas familiares, la falta de afecto y de apoyo de los padres puede relacionarse con problemas de ajuste de los hijos. Estos problemas pueden convertirse en estresores para los padres, agravando el patrón negativo de la interacción social y creando relaciones problemáticas en los hijos, así como actitudes y comportamientos propensos al consumo de drogas (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

Prevención en familia

Los adolescentes desarrollan una gran capacidad para incorporar y elaborar información, además de afianzar su sentido crítico, por lo que es el momento ideal para hablar de drogas. Como muestran Ruiz-Risueño, Ruiz-Juan y Zamarripa (2012), los padres y madres de los adolescentes también deben reflexionar sobre las drogas para después poder llevar a cabo una tarea preventiva eficaz con sus hijos, ya que los chicos y chicas entienden la adolescencia como una época para gozar de la vida y ser felices. Muchas de sus experiencias se desarrollan experimentando cosas nuevas y empiezan a tener los primeros contactos con las drogas. Por lo tanto, los padres tienen que aprender a influir en los hijos y tratar de ayudarles a ganar libertad y autonomía para que sean responsables de sus decisiones, que sepan qué quieren vivir y qué deben evitar (Inglés, Estévez, Piqueras y Musitu, 2012).

Como indica la guía de La Caixa *Hablemos de drogas*, hay que hablar de drogas en casa, evitando crear situaciones dramáticas innecesarias, siendo importante encontrar un tono sencillo, razonable y directo, que sea útil y efectivo para alertar de los riesgos de las drogas. Para tratar de prevenir el consumo de sustancias, la mejor manera es tener un conocimiento real de las drogas, estar convencido de sus consecuencias negativas y demostrarlo con el ejemplo personal.

Para abordar las situaciones de prevención de consumo desde la educación social se debe trabajar en la orientación y proporcionar pautas de actuación a las familias en la relación con sus hijos, y así poder tratar las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de drogas. En este caso, la labor del educador social, pasa por la comunicación y la disposición para acompañarles a conseguir la autonomía y la responsabilidad (Caride, 2002).

Se debe proporcionar pautas de actuación a las familias en la relación con sus hijos, y así poder tratar las conductas de riesgo

Nuestro objetivo es proporcionar a los adolescentes y a sus familias unos recursos de lectura para potenciar la reflexión y el trabajo conjunto en la prevención del consumo de sustancias. Con las actividades vinculadas a las lecturas se pretende potenciar la idea de riesgo asociada al consumo de drogas y la idea del consumo controlado, destacando además el papel de la familia en la prevención.

Presentamos una selección de lecturas juveniles, todas ellas del autor Jordi Sierra i Fabra, para trabajar conjuntamente con padres e hijos la temática de las drogas. Se ha construido una guía de lecturas destinada principalmente a los padres e hijos adolescentes, aunque también puede ser utilizada por mediadores juveniles y familiares.



Las lecturas de Jordi Sierra i Fabra

La relación entre jóvenes y lectura suele interpretarse como una cuestión conflictiva. Muchos de los chicos y chicas cuando llegan a la adolescencia dejan de leer, porque perciben la lectura como una tarea que exige un esfuerzo y los libros ya no les resultan atractivos. Además, en ocasiones, estos chicos se acercan a modelos de comportamiento arriesgados, como es el consumo de drogas. Sin embargo, la literatura puede acompañar a los adolescentes mostrándoles caminos y valores que pueden seguir invitándoles a ampliar sus puntos de vista y sus horizontes. La clave es saber combinar el atractivo que suscitan esos argumentos, con contextos cercanos a sus vivencias personales, junto a propuestas literariamente estimulantes que les planteen retos (Cortijo, 2010).

Para desarrollar esta propuesta hemos seleccionado al autor Jordi Sierra i Fabra, ya que es uno de los principales escritores actuales de literatura juvenil que trata temas comprometidos socialmente y denuncia conflictos de la sociedad. Jordi Sierra i Fabra, escritor y comentarista musical, nació el 26 de julio de 1947 en Barcelona. Comenzó a escribir con ocho años y terminó su primera novela con sólo 12 años, para después llegar a dirigir programas musicales en la radio, como *Popular 1* y *Disco Express*. Más adelante dejó estas actividades para dedicarse por entero a la literatura y a los 25 años publicó su primer libro. Desde entonces ha escrito para niños, jóvenes y adultos, cultivando prácticamente todos los géneros literarios: novela, poesía, relato, biografía, historia, ensayo, etc. Su obra es muy amplia, habiendo publicado más de cuatrocientos libros. La difusión de su obra queda expresada claramente en las cifras de ventas de sus libros, de los que ha vendido más de diez millones de ejemplares.

Jordi Sierra i Fabra se caracteriza por la pasión con la que se enfrenta a las historias que nos cuenta. En sus largos viajes descubre realidades muy variadas que le impresionan profundamente, y se da cuenta de que hay una labor

Presentamos una selección de lecturas juveniles para trabajar conjuntamente con padres e hijos la temática de las drogas

La literatura puede acompañar a los adolescentes mostrándoles caminos y valores que pueden ampliar sus puntos de vista y sus horizontes

que le está esperando y que él puede contar a los jóvenes lectores cómo viven, qué sienten, cuáles son los sueños y los problemas, en suma, la realidad de la juventud. Es un autor comprometido totalmente con los jóvenes, realiza su acción a través de su fundación en España y en Medellín (Colombia).

Jordi Sierra i Fabra y su obra se han convertido en un referente español de la novela juvenil y han alcanzado un gran éxito entre los lectores adolescentes. Trata temas de interés para los jóvenes y sus novelas están protagonizadas por personajes de sus mismas edades y circunstancias. Además, refleja sus mismos problemas y ansiedades e, incluso, reflejan su ideología y su expresividad, acercando a veces su estilo literario a la propia jerga juvenil (Ripoll, 2013).

Guía de selección de lecturas

La primera selección consistió en la revisión temática de las 140 obras juveniles de Jordi Sierra i Fabra, siendo elegidos en una primera fase 25 títulos que trataban el tema de las drogas en su argumento. Finalmente, cinco son las obras que constituyen la guía elaborada porque presentan en su desarrollo tanto la perspectiva de los hijos como de los padres. Se desarrollan actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Las actividades se proponen potenciar la reflexión y el trabajo conjunto en la prevención del consumo de sustancias.

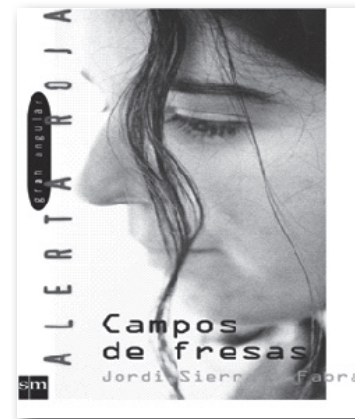
Implica un trabajo de dos meses con cada uno de los textos propuestos

Para cada uno de los libros debe contarse con tiempo suficiente para la lectura del texto y la programación de las reuniones en las que se realizan las actividades. Pueden programarse las reuniones con una frecuencia quincenal, lo que implica un trabajo de dos meses con cada uno de los textos propuestos. En una primera sesión se presenta el libro y se realiza la actividad de antes de la lectura. En las dos sesiones siguientes se van realizando las actividades propuestas conforme se avanza la lectura del libro. En la última sesión se propone para cada uno de los textos que los participantes reflexionen sobre la globalidad de la narrativa. Para cada una de las sesiones debemos contar con tiempo suficiente para el intercambio de opiniones entre padres y adolescentes, se estima que 45 minutos podría ser un tiempo suficiente.

Podemos seleccionar desde uno a varios libros de lectura, en función de las necesidades y los intereses del grupo. Sin embargo, una intervención puntual y aislada no permitiría profundizar en los distintos aspectos de prevención del consumo de drogas. Entendemos que podría seleccionarse una lectura e incluirla dentro de un programa integral de prevención de drogodependencias, o realizarse como un programa completo de intervención familiar.

Es necesario ir realizando la evaluación continua basándonos en las opiniones de los participantes, tanto en la de los adolescentes como en la de sus padres; realizando así los ajustes necesarios que mantengan la motivación hacia la lectura y las actividades propuestas.

Campos de fresas (Ed. SM)



El libro cuenta la historia de Luciana Salas. De un día para otro cambia su vida debido al consumo de una pastilla de éxtasis. Una noche Luciana salió con sus amigos y éstos pensaron que para aguantar más tiempo de fiesta y pasárselo mejor debían tomar algo; lo que no sabían era la situación que provocaría ese hecho. Después de consumir estas pastillas, Luciana recibe un golpe de calor y queda en estado de coma. Una vez en el hospital, el inspector Espinós interroga a los amigos de Luciana y ellos describen como eran las pastillas que habían ingerido.



Los amigos de Luciana junto con su novio emprenden una búsqueda para encontrar el paradero del chico que les vendió las pastillas, para así poder conseguir una de ellas y que los médicos la analicen. Quizá así puedan salvarle la vida a Luciana.

1. Actividad antes de la lectura:

El título de este libro se basa en una canción de John Lennon: "Strawberry fields forever". Para el grupo de los Beatles los campos de fresas pueden llegar a ser eternos. Muchos de los padres pueden conocer esta canción, pero los adolescentes, no. Por ello, en esta actividad lo que se propone es que los hijos busquen la letra de la canción. También pueden proponer ellos una canción actual o inventársela.

Después de leer el libro se les puede proponer a los adolescentes que reflexionen sobre la relación de la canción con la trama.

2. Actividades durante la lectura:

Actividad 1: En la página 68 del libro, Mariano Zapata, escribe el artículo "Bailando con la muerte", haciendo referencia al caso de Luciana. Su

publicación genera dos reacciones muy distintas. Se propone que padres e hijos muestren su acuerdo con alguno de ellos y defiendan su postura.

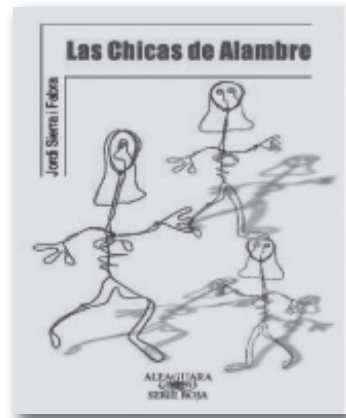
1. Mariano Zapata es un periodista que no posee ética para ejercer su profesión, ya que pone sus intereses por encima de todo.
2. Mariano Zapata actúa bien, ya que es importante que la gente se entere de todo lo que sucede en la realidad de los adolescentes, para así poder evitar que otros sufran la misma situación.

Actividad 2: Lo que se propone en esta actividad es que los adolescentes junto con los padres analicen el comportamiento de los distintos personajes que intervienen, para después poder comentar la parte de responsabilidad que tiene cada uno de ellos en esta situación. Finalmente, también se puede comentar y crear un debate sobre si los personajes podrían haber evitado la situación de Luciana y de qué forma lo podrían haber hecho.

3. *Actividad después de la lectura:*

Se propone que inventen cómo creen que puede ser un fin de semana de los protagonistas unos meses más tarde. Además, se puede proponer también que busquen conjuntamente nuevas fórmulas en el estilo de vida de los adolescentes.

Las chicas de alambre (Ed. Alfaguara)



En el libro las drogas están presentes en el mundo de las modelos, como forma de evasión ante la exigencia de la perfección. El relato cuenta la historia de un periodista al que se le encomienda la tarea de investigar qué le sucedió a Vania, antigua modelo desaparecida hace diez años, después de que sus amigas Cyrille y Jess fallecieran de forma trágica. Cyrille se suicida al saber que tiene sida y Jess muere por causa de una sobredosis. Vania entra en una clínica para tratar su anorexia y al salir, desaparece.

Jon, el periodista, inicia la búsqueda adentrándose en el mundo de la moda y en la vida que llevan las modelos. Posteriormente, el periodista visita a todas las personas cercanas a Vania. En todas las entrevistas aparece el nombre de Noraima Briezen, amiga y secretaria personal de Vania, pero no le da importancia. Finalmente, el instinto periodista le permite descubrir la verdad.



Aunque este libro está más enfocado al género femenino, no quiere decir que no pueda despertar interés en los chicos.

1. *Actividad antes de la lectura:*

Se propone enseñar la portada del libro a los participantes, para que analicen las imágenes y comenten qué relación creen que puede tener con las drogas.

2. *Actividades durante la lectura:*

Actividad 1: En la página 74 Jon le dice a Sofía: “El éxito a cualquier precio no vale la pena, porque siempre vas a pagar más”. Partiendo de esta frase se propone comentar y entrar en debate entre los padres e hijos, para que expresen y muestren sus pensamientos en cuanto qué es éxito y cómo alcanzarlo.

Actividad 2: El consumo de drogas en el mundo de la moda es una práctica frecuente, al que se hace referencia a lo largo de toda la novela. En esta actividad se les pedirá a los hijos que expresen sus pensamientos acerca de si se puede llegar a ser uno/a de los/las mejores modelos del mundo sin tener la necesidad de consumir sustancias, o que si por el contrario es necesario para llegar a lo más alto. Después se pasará a contrastar el pensamiento de los padres con el de sus hijos.

Actividad 3: Los padres de Jess son muy estrictos y extremistas. En esta actividad se propone que padres e hijos comenten este comportamiento y reflexionen sobre sus consecuencias. Posteriormente, se puede establecer un diálogo sobre la percepción que tienen sobre sus propios estilos educativos.

3. *Actividad después de la lectura:*

Comentar que otras opciones hubieran sido posibles para superar el problema, sin necesidad de haber fingido su muerte.

Seis historias en torno a Mario (Ed. Espasa)



Esta novela relata la vida de Mario. Sin embargo, el protagonista no es él, sino las seis personas que narran desde sus puntos de vista la vida de Mario. Estas seis personas son: la madre (Teresa), el padre (Ernesto), el hermano mayor (Gabriel), la hermana mayor (Alejandra), el mejor amigo (Coque) y la novia (Paula).

Los protagonistas relatan que Mario es un niño consentido y acostumbra a salirse siempre con la suya; además de avanzar en una vida fácil y sin compromisos hasta que él mismo, siendo un adolescente, decidió escoger un camino difícil, peligroso y arriesgado, cayendo en el mundo de las drogas.

1. Actividad antes de la lectura:

Antes de comenzar la lectura podemos empezar contándoles que el protagonista del libro, Mario, es un niño consentido que siempre acaba haciendo lo que quiere, llevando una vida fácil y sin compromisos.

La actividad que se propone es que los adolescentes y sus padres se imaginen cómo es la vida de Mario y qué consecuencias puede tener. Lo más interesante es comparar los puntos de vista de unos y otros.

2. Actividades durante la lectura:

Actividad 1: En uno de los capítulos vemos como Coque, el mejor amigo de Mario, consume cocaína alguna vez a la semana, pensando que mientras controles las dosis no es nada malo. A continuación, consigue incitar a Mario para que la pruebe. Cuando hubo pasado un tiempo, Mario empezó a consumir varios días a la semana. Lo que se propone en esta actividad es que los adolescentes y padres expongan la opinión que tienen sobre la relación de Coque y Mario.

Actividad 2: Para Teresa, Mario siempre fue el hijo favorito, y Ernesto siempre se implicó mucho en su trabajo y no vigiló de cerca su educación. Sus hermanos, Gabriel y Alejandra, siempre envidiaron el favoritismo que tenían los padres hacia Mario y, por ello, no tuvieron una relación afectiva cercana con él. Partiendo de estas relaciones familiares, se propondrá a los adolescentes y a sus padres que comenten entre ellos si la vida de Mario hubiera cambiado en el caso de tener mejores relaciones con cada uno de los miembros de su familia.

3. Actividad después de la lectura:

Se propone a los padres y los adolescentes que analicen el comportamiento que tiene Mario a la hora de mantenerse aislado ante el problema que tiene con las drogas. Se trata de reflexionar sobre la importancia del apoyo de los amigos y la familia, y de la necesidad de pedir ayuda para enfrentarse al problema de las drogas y no creer que es un conflicto sencillo del que pueda salir uno de manera aislada.



El mensajero del miedo



Esta historia está centrada en tres personajes. El primero de ellos es Esteban, el protagonista principal, que es estudiante. El segundo es su hermano mayor, Antonio, que entre semana trabaja de repartidor y los fines de semana trabaja vendiendo droga para poder asegurarle los estudios a su hermano; y la tercera es Marga, la novia de Esteban. Antonio y Esteban están marcados por la muerte de su madre y por la figura de su padre, al que ven como una carga por su adicción al alcohol.

Marga se acerca a Esteban como medio para llegar a su hermano Antonio, al que responsabiliza de la muerte de su hermano. Esteban no se entera hasta que Marga se lo cuenta. A partir de ese momento ambos empiezan a investigar, viéndose envueltos en toda una serie de relaciones peligrosas.

1. Actividad antes de la lectura:

Antonio es repartidor del Corte Inglés de lunes a viernes, pero el fin de semana se convierte en “el repartidor/mensajero del miedo”. Lo que se propone es que comenten qué piensan acerca de esa denominación teniendo en cuenta que el libro trata sobre el acceso a las drogas de diseño.

2. Actividades durante la lectura:

Actividad 1: Antonio y Esteban culpan a su padre, por ser alcohólico, de la muerte de su madre. Sin entrar a valorar este aspecto de la historia, se propone a padres e hijos que realicen una relación de las consecuencias que conlleva el consumo excesivo de alcohol. Sería también interesante valorar cuál es la percepción social para unos y otros de la asociación del ocio y el consumo.

Actividad 2: Antonio prefiere perder una venta antes que forzar al consumo. La presión de los amigos puede llevar a realizar comportamientos de riesgo con graves consecuencias para el futuro. En la adolescencia los iguales adquieren gran relevancia y constituyen el modelo a seguir. Se plantea a padres y adolescentes que reflexionen sobre los modelos que ofrecen los amigos y los medios de comunicación en el momento actual.

Sería interesante poder compartir las diferentes perspectivas que tienen padres e hijos sobre el fenómeno del botellón.

3. *Actividad después de la lectura:*

Don Ernesto, el jefe de Antonio, afirma: “lo importante es que nuestros jóvenes cachorros no pierdan comba”. Se propone que los padres e hijos reflexionen sobre la diferencia entre el no perder comba al que se refiere Don Ernesto y no perder comba en la vida.

La balada del Siglo XXI (Ed. Gran Angular)



Cuenta la historia de Lorna, Alex, Brian e Ian, unos adolescentes desconocidos a los que selecciona un ordenador para formar un grupo de rock perfecto, llamado Siglo XXI. El grupo seleccionado debe tener un poco de todas las características que hicieron triunfar a los grandes grupos de la música rock, para después pasar a ser uno de los mejores grupos durante los siguientes años.

Posteriormente, una vez que el ordenador selecciona a esos cuatro adolescentes, la compañía CEBSAW les pone en contacto y comienzan a grabar el primer disco, pero no sin antes firmar un contrato muy estricto. La acción transcurre entre estudios de grabaciones y giras, además de hacerse realidad los mayores sueños de sus integrantes. Sin embargo, el éxito, la fama y el dinero les lleva a muchas tensiones, giras agotadoras y consumo de sustancias que hacen que los integrantes del grupo cambien y se autodestruyan, además de acabar prisioneros del éxito y de la compañía discográfica que los respaldaba.

1. *Actividad antes de la lectura:*

Después de leer el resumen del libro se les plantea el análisis de los programas de televisión actuales en los que los jóvenes buscan el éxito y la fama de una manera fácil. Se propone comparar la perspectiva de unos y

otros e intentar analizar cuál ha sido el destino de algunos de sus protagonistas.

2. *Actividades durante la lectura:*

Actividad 1: En el libro destaca que la compañía discográfica solo se preocupa por las ventas y los ingresos que pueden obtener, sin darle ninguna importancia a los problemas personales de cada uno de los componentes. En nuestra sociedad, muchas veces el esfuerzo no se valora. Lo mismo les pasó a los componentes del Siglo XXI. Se propone que reflexionen sobre en qué deberían esforzarse ellos para conseguir la meta que se propongan y cómo sus padres pueden reforzarles y apoyarles para llegar a obtener el éxito sin necesidad de buscar refuerzo en las drogas.

Actividad 2: Brian vive rodeado de personas a las que en un principio considera amigos, pero lo único que les interesa es estar cerca de él para aprovecharse de su situación económica y tener más fácil el acceso a las drogas. Zack solamente se preocupa de que esté en condiciones de actuar en los conciertos. En el fondo, aunque rodeado de mucha gente, está totalmente solo y aislado. A partir de esta situación, se les pide a los adolescentes y a los padres que reflexionen sobre sus relaciones, la importancia de tener apoyos afectivos y la superficialidad que puede implicar las relaciones artificiales basadas en los intereses como el dinero y las drogas.

3. *Actividad después de la lectura:*

Una vez terminado el libro, vemos cómo la fama y el dinero pueden llevar al consumo de drogas y a la autodestrucción. Se propone que indiquen cómo hubieran podido actuar para no tener este fin. También es muy importante que cada uno de los participantes reflexione sobre cómo celebran sus éxitos o los acontecimientos importantes en su vida.



Conclusiones

La prevención significa anticiparse a que algo que puede suceder, o conocer con anticipación un daño y actuar para evitarlo o reducirlo. El Informe Nacional sobre Drogas (2012) señala que los adolescentes se encuentran en un estado de riesgo ante el consumo de sustancias. Es importante disponer de diferentes alternativas para llevar a cabo la prevención. Una de ellas puede ser la lectura.

Es necesario reclamar la figura del educador social en el campo de los comportamientos de riesgo vinculados con el consumo de drogas. También es importante empezar a trabajar desde el inicio de la adolescencia, que es cuando comienzan los consumos, y en vinculación estrecha con la familia.

Lo más interesante de la propuesta presentada es dar espacio conjuntamente a los padres y a los adolescentes, para que puedan conocer sus diferentes puntos de vista y escuchar sus necesidades

Creemos que lo más interesante de la propuesta presentada es dar espacio conjuntamente a los padres y a los adolescentes, para que puedan conocer sus diferentes puntos de vista y escuchar sus necesidades. Hay que tener en cuenta que los resultados que se pueden obtener a partir de los recursos presentados en esta guía de prevención dependerán de las propias características de los participantes. Al mismo tiempo que habrá que tener en cuenta previamente el comportamiento de consumo de los adolescentes participantes.

La selección de lecturas de Jordi Sierra i Fabra, autor que se centra en la perspectiva de los jóvenes, puede ayudar a los padres a entender la perspectiva de los hijos. Aun así, el objetivo final no es solamente la comprensión de los diferentes puntos de vista, sino buscar un punto de confluencia entre ellos que pueda trasladarse a las decisiones familiares. Igualmente, podrían ampliarse los recursos tanto en cuanto al número de libros, como en relación a los diferentes autores que han tratado el tema del consumo de drogas en los jóvenes y en su narrativa. También podría ser interesante realizar un vaciado y un análisis sobre la publicación de las novelas gráficas, ya que se trata de un género literario de fácil acceso al lector y de mayor cercanía a los adolescentes, por el papel que ocupa la imagen.

María Cruz Carpintero Carpintero
Graduada en Educación Social
Universidad de Castilla-La Mancha
mariacruz.carpintero88@gmail.com

Bibliografía

- Acevedo, C.** (2012). *Interacción entre teoría, evaluación y tratamiento de los desórdenes emocionales en la adolescencia*. Universidad de La Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/handle/10818/4618>
- Becoña, E.** (2007). "Bases psicológicas de la prevención del consumo de drogas". En: *Papeles del Psicólogo*, 28, 11-20.
- Caride, J. A.** (2002). "Construir la profesión: la Educación social como proyecto ético y tarea cívica". En: *Revista Universitaria*, 9, 91-125.
- Cid-Monckton, P.; Pedrão, L. J.** (2011). "Factores de riesgo de protección y familiares relacionados con el consumo de drogas en adolescentes". En: *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19, 783-745.
- Cortijo, E.** (2010). *Adolescentes y lectura*. Recuperado de http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com_content&view=article&id=393:los-adolescentes-y-la-lectura&catid=126:tribuhijos&Itemid=346

Estévez, E.; Murgui, S.; Musitu, G.; Moreno, D. (2008). "Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes". En: *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.

European Monitorin Centre for Drugs and Drug Addiction. (2012). *Informe Nacional 2012*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

García Blancas, A. (2002). *La influencia de la familia y el nivel de depresión hacia el consumo de drogas en los adolescentes de la ciudad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/tesis/tesis_alma_garcia.pdf

Inglés, C. J.; Estévez, E.; Piqueras, J. A.; Musitu, G. (2012). "Los conflictos padres-adolescentes". En: L. M. Llavona; F. X. Méndez (Eds.), *Manual del Psicólogo de Familia* (pp. 85-97). Madrid: Pirámide.

Jiménez, T. I.; Musitu, G.; Murgui, S. (2008). "Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación". En: *Journal of Clinic and Health Psychology*, 8(1), 139-151.

Landero, R.; González, M. T.; Estrada, B.; Musitu, G. (2009). *Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes*. México: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Larrañaga, E.; Yubero, S.; Navarro, R.; Sánchez, M. C. (2006). "Factores sociales y educativos en el consumo de alcohol en jóvenes". En: *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 12-13, 17-31.

Martínez, I.; Salvador, T. (2001). *Catálogo de programas de prevención de drogodependencias*. Madrid: Agencia Antidroga.

Míguez, H.; Fernández, A. R.; Gordillo, M. E.; Casella, E.; Quinteros, R.; Mansilla, J. C. (2012). "Consulta de emergencia en niños y adolescentes por abuso de sustancias psicoactivas". En: *Revista Salud Pública*, 16, 8-17.

Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M.; Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Obra Social Fundación La Caixa (2007). *Hablemos de drogas. Una realidad que debe tratarse en la escuela*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Observatorio español sobre drogas (2009). *Informe 2009: Situación y tendencias de los problemas de drogas en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Orcasita, L.; Uribe, A. (2010). "La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes". En: *Revista Psychologia: Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82.

Páramo, M. A. (2011). "Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión". En: *Revista Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Ripoll, A. (2013). *Jordi Sierra i Fabra: en el nombre de la vida*. Recuperado de http://suite101.net/article/jordi-sierra-i-fabra-en-el-nombre-de-la-vida-a23971#.U5sXPPI_tu8



Ruiz-Risueño, J.; Ruiz-Juan, F.; Zamarripa, J. (2012). “Alcohol y tabaco en adolescentes españoles y mexicanos y su relación con la actividad físico-deportiva y la familia”. En: *Revista Panamericana de Salud Pública*, 31(3), 211–220.

Taber, B. (2002). *Familia, adolescentes y jóvenes desde una perspectiva de derechos*. Buenos Aires: Unicef.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Torres-Acosta, R. (2011). *Glosario de bioética*. La Habana: Ciencias Médicas.

Elisa Larrañaga
Miriam Acosta
Santiago Yubero

Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso

Resumen

Los problemas de convivencia en los centros escolares son frecuentes y los educadores sociales no pueden pasar de largo sobre un tema de carácter interdisciplinar que requiere intervenciones socioeducativas. En este trabajo, a partir de la lectura del libro álbum *Nombres robados* (Tàssies, SM.) se interviene sobre el concepto de acoso y sus consecuencias. La lectura del álbum nos ha permitido despertar el diálogo para reconocer el acoso por exclusión, las emociones de la víctima y trabajar los valores de aceptación y convivencia entre iguales. Se trata de hablar del acoso con los adolescentes desde la distancia personal y la cercanía contextual que ofrece la literatura. Presentamos los resultados de la experiencia llevada a cabo con 92 estudiantes de 2º curso de ESO, entre 13 y 14 años, de un centro de educación secundaria.

Palabras clave: Acoso, Prevención, Lectura, Intervención socioeducativa

Llegir per conviure. Lectures per a la prevenció de l'assetjament

*Els problemes de convivència en els centres escolars són recurrents i els educadors socials no poden passar de llarg sobre un tema de caràcter interdisciplinari que requereix intervencions socioeducatives. En aquest treball, a partir de la lectura del llibre àlbum *Nombres robados* (Tàssies, SM.) s'intervé sobre el concepte d'assetjament i les seves conseqüències. La lectura de l'àlbum ens ha permès despertar el diàleg per reconèixer l'assetjament per exclusió, les emocions de la víctima i treballar els valors d'acceptació i convivència entre iguals. Es tracta de parlar de l'assetjament amb els adolescents des de la distància personal i la proximitat contextual que ofereix la literatura. Presentem els resultats de l'experiència duta a terme amb 92 estudiants de 2n curs d'ESO, entre 13 i 14 anys, d'un centre d'educació secundària.*

Paraules clau: Assetjament, Prevenció, Lectura, Intervenció socioeducativa

Reading for Living in Harmony. Readings to help stop bullying

*Problems of harmonious coexistence are common in schools, and social educators cannot ignore an issue that cries out for interdisciplinary socio-educational interventions. In this article a reading of the picture book *Nombres robados* [Stolen Names] (Tàssies, SM.) is the starting point for engagement with the concept of bullying and its consequences. The reading of the book served to open up a dialogue which recognized harassment in the form of exclusion, addressed the feelings of the victim and worked with the values of acceptance and coexistence among equals. This is harassment talking with adolescents from the personal distance and contextual closeness that literature provides. We present here the results of the experiment conducted with 92 second-year secondary students aged between 13 and 14.*

Keywords: Bullying, Prevention, Reading, Socio-educational intervention

Cómo citar este artículo:

Larrañaga, Elisa; Acosta, Miriam; Yubero, Santiago (2015). “Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso”. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, p. 71-85



La educación ha de estar comprometida con los procesos de desarrollo integral de la persona, el bienestar social y la calidad de vida para garantizar las libertades, los derechos y las responsabilidades de todas las personas. En el siglo XXI se han generado nuevos espacios para tratar de incrementar las oportunidades educativas y sociales, activando los procesos de inserción social de todas las personas. La educación tiene que abrir su intervención a la problemática social actual, para mantener una visión integradora de la sociedad. Como afirma Caride (2004, 82), es necesario “promover una acción-intervención educativa que dé respuesta a las necesidades y problemas que surgen de la convivencia social”, ajustándose a la realidad sociocultural de cada momento.

Los cambios sociales plantean nuevas demandas en las que la educación social tiene un protagonismo cada vez mayor. Se han comenzado a desarrollar programas socioeducativos dirigidos a la resolución de problemas y de conflictos que se manifiestan en la institución escolar, pero que también es indudable que guardan relación con contextos externos a la escuela, como son los programas en relación al absentismo escolar, a los problemas de convivencia educativa, al acoso escolar, al maltrato infantil, a las infracciones contra las normas, a la drogadicción o al fracaso escolar (Orte, 2008). Afirma este autor que las nuevas competencias del educador social dentro del marco escolar deben entender la institución escolar como un espacio estratégico en el proceso de posibilitar la integración y la inserción social de las jóvenes generaciones. Efectivamente, la formación del educador social le debe capacitar para poner en marcha proyectos de intervención socioeducativa y, fundamentalmente, programas de prevención. Sin duda, este profesional de la educación social ha de prestar un gran apoyo tanto en los proyectos para la mejora de la socialización, como en las estrategias preventivas (March y Orte, 2007). Entre estos, uno de los más importantes retos a los que se tiene que enfrentar la escuela en la actualidad son los problemas de convivencia en las aulas, principalmente el acoso entre iguales.

La educación social también debe comprometerse con esta realidad, aportando recursos y programas educativos que incrementen la calidad de vida de los jóvenes que se ven envueltos en un entorno de violencia entre sus iguales. Se trata de una problemática que, al igual que otras, aúna factores internos y externos a la escuela, y en la que tanto los distintos profesionales de la educación, como los propios padres ya que en la familia pueden producirse factores de riesgo y protección en relación con las conductas violentas (Yubero, Larrañaga y Martínez, 2013) y, desde luego, todas las instituciones educativas deben unir sus esfuerzos para superar las situaciones conflictivas que, por desgracia, siguen produciéndose con frecuencia.

Deben entender la institución escolar como un espacio estratégico en el proceso de posibilitar la integración y la inserción social

El acoso escolar (*bullying*)

El acoso es una forma de violencia que se da entre compañeros. Según Olweus (1998), un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Estos actos deben repetirse durante un periodo de tiempo, no ser algo puntual, y causar daño a la víctima que se encuentra sola e incapaz de resolverlo, sin haber existido una provocación por parte del alumno que lo sufre. A estos criterios, Smith y Brain (2000), añaden dos aspectos esenciales para entender la naturaleza del acoso escolar (*bullying*), en lo que se refiere a la existencia de unas características particulares (como el miedo de la víctima a hablar de su situación), y la existencia de una serie de consecuencias para los implicados (como el bajo autoconcepto y la depresión de las víctimas).

El *bullying* constituye una preocupación social debido a las secuelas que puede provocar (Cowie, 2013; Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez, 2012). Cuando se presenta algún caso, padres y profesores sienten impotencia, miedo y desconcierto ante la forma en la que deben actuar. Sus consecuencias son graves, sobre todo porque no sólo las sufren los acosados, sino también los agresores, los observadores, los padres, los profesores y los familiares. Por ello, es responsabilidad de toda la sociedad y de toda la comunidad educativa afrontar el problema, tratarlo y darle la solución más adecuada (Sánchez-Escalonilla, 2007). Como afirma Cabrerizo (2006), la regulación de la convivencia en los centros educativos con un carácter formativo, debe ser una herramienta fundamental para la educación del alumno y, por lo tanto, para la prevención de conductas violentas.

El maltrato entre iguales es un problema que se produce en todos los países (Harel-Fisch *et al.*, 2011). En España, como señalan Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste (2010), los sistemas educativos han asistido a un aumento progresivo del número de conflictos, lo que supone un deterioro del clima de convivencia escolar, convirtiéndose en un argumento presente en cualquier reflexión acerca de la calidad educativa. Ortega y Mora-Merchán (2008) aseguran que el fenómeno del acoso escolar es uno de los problemas que más afecta al clima de convivencia de las aulas en la mayoría de los centros escolares. La problemática de acoso se da en todos los centros escolares y está presente también en todos los niveles analizados, siendo los últimos cursos de Educación Primaria y los primeros de Educación Secundaria Obligatoria los que registran mayor incidencia (Cerezo, 2009).

Prevención del acoso y lectura

La lectura facilita la visión integradora de la educación, insertándose perfectamente en la conceptualización actual de educar y educarse en sociedad.



Los libros presentan otros escenarios, situaciones, contextos y personas, que no difieren sensiblemente de nuestra propia realidad

Los libros presentan otros escenarios, situaciones, contextos y personas, que no difieren sensiblemente de nuestra propia realidad (Yubero y Larrañaga, 2014). Las obras literarias plantean distintos conflictos sociales y culturales, que permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por situaciones similares, provocando una activación que puede ayudar a conocer, entender y/o sobrellevar los propios conflictos. La lectura puede participar promoviendo y formando en valores de convivencia, contribuyendo positivamente en la intervención de problemas de exclusión e inadaptación, constituyéndose como una herramienta importante de la acción-intervención social (Yubero y Larrañaga, 2010). Por eso, también puede constituir una herramienta adecuada para trabajar la prevención del acoso.

Díaz-Aguado, en la guía de prevención del acoso elaborada para la Comunidad de Madrid en 2006, ya planteaba el empleo de cuentos como ayuda contra el acoso escolar. Gini, Albeiro, Benelli y Altoé (2007) también consideran que la lectura puede ser una estrategia adecuada para trabajar el acoso y potenciar la empatía cognitiva. Dirigido a adolescentes, Marías y Pérez (2009) dirigieron una obra coral en la que pidieron a distintos autores que escribieran relatos inéditos contra el acoso escolar. La obra, publicada en la colección Gran Angular, recibió el Premio Barco de Vapor en 2009. El objetivo que perseguían fue ayudar, por un lado, a detectar el acoso en el aula y, por otro, que acosadores y testigos tomaran conciencia de la gravedad de los hechos. A partir de este libro, la propia editorial SM ha publicado actividades para trabajar con los relatos (pueden descargarse de internet en las direcciones http://ecat.server.grupo-sm.com/ecat_Documentos/ES120038_001249.pdf y http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/47/47964_RELATOS.pdf; en la segunda se ofrecen ejercicios para cada uno de los relatos, en dos de ellos la propuesta va dirigida al profesorado).

Existen diversas experiencias empleando la lectura para combatir el *bullying*. Como muestra, en la página *Cuentos para evitar el bullying* (<http://cuentosparadormir.com/corregir-comportamientos/cuentos-para-evitar-el-bullying>) se pueden descargar tres textos creados expresamente para trabajar el *bullying*. En Chile se ha creado la colección *¡No al bullying!*, que consta de cinco cuentos ilustrados para 6, 8 y 10 años, con el patrocinio de MINEDUC y UNICEF (<http://wiki.ead.pucv.cl/images/e/e4/Aulaeditores.jpg>).

En 2007, Hoster publicó una selección temática de álbumes para la educación en la no violencia, incluyendo diferentes manifestaciones de comportamiento violento. Posteriormente, Cuperman (2010) emplea el comentario de lecturas de álbumes, con niños de 9 a 12 años, dirigido a conocer las reacciones de los niños según su papel de intervención en los procesos de acoso escolar. Este autor afirma que los libros se convirtieron en canales para hacer visibles diversos aspectos sobre la intimidación y que a través de la lectura los alumnos fueron conscientes de la intimidación escolar y de las inadecuadas relaciones de convivencia entre ellos. Es de destacar la diferente reac-

ción de agresores y acosados. Los agresores no lograron establecer empatía con la víctima del relato, su reacción fue de crítica del comportamiento del acosado y negación del sufrimiento de la víctima. Las víctimas y los observadores sí que se posicionaron críticamente ante el acoso.

El libro álbum como instrumento formativo para los jóvenes

La actual cultura del álbum rompe la imagen que lo identifica solo con los lectores infantiles, puesto que los álbumes “ofrecen un nivel de complejidad icónica y textual que pide y propicia la mirada de un lector más experto y competente” (Díaz-Plaja, 2009, 120). Esto ha llevado a que en los últimos años se incluya como material de lectura para los adolescentes, señalando su valor para estimular la imaginación (Lionni, 2003) y facilitar el desarrollo del individuo como lector (Mendoza, 1998). El álbum, además, permite compartir mensajes narrativos de forma sencilla entre distintas comunidades lectoras debido a su accesibilidad a todos los lectores. La brevedad también es un factor facilitador para su empleo en todos los niveles, lo que unido a la posibilidad de generar diversas interpretaciones, les convierte en un instrumento idóneo para el trabajo con adolescentes.

Cuando hablamos de álbum nos referimos a una modalidad de libro que se lee y que se ve. Un libro en el que la lectura comienza desde las guardas (Consejo, 2011). Una lectura en la que se produce un diálogo entre el lenguaje verbal y el lenguaje visual, para generar el significado de la narración (Hanán, 2007). Un libro en el que la imagen narra lo no dicho por la palabra, y la palabra dice lo no considerado por la imagen. En el álbum leemos las ilustraciones a través de las palabras y las palabras a través de las ilustraciones, en una incesante interacción entre palabra e imagen. Esta dualidad textual exige un lector activo y multitarea, ya que cualquier detalle puede ser significativo para la comprensión de la historia. Situación que hace que los álbumes se ubiquen más cerca de las características del joven lector del siglo XXI. Son lectores que tienen incorporada la imagen como parte de los códigos que ellos descifran permanentemente a diario (Jenkins, 2009). Además, sus hábitos culturales insertan la imagen como un lenguaje natural y cercano con el que se manejan cotidianamente en sus tiempos de ocio. Esto hace que el álbum tenga más fuerza expresiva para estos lectores, aunque el texto sea apenas unas líneas, la ilustración es lo suficientemente sugestiva en significados y emociones para generar toda la narrativa que no expresa el lenguaje. En el álbum el lector tiene que plantearse la construcción de la historia participando en su creación, lo que exige una lectura más completa y personal, al tener que buscar marcas visuales para interpretar la historia junto



Cuando hablamos de álbum nos referimos a una modalidad de libro que se lee y que se ve

con las claves textuales. Sin duda, el álbum permite formas narrativas más flexibles, que pueden llevar a diversos niveles de interpretación según las propias características y la experiencia personal del lector (Turrión, 2012).

La evolución del álbum ha hecho que pueda afrontar todo tipo de temáticas. Los autores y los ilustradores muestran una realidad cercana en la que se ven reflejados muchos de los temas que generan una preocupación social, cultural y educativa. Con la lectura de estos álbumes el lector puede entender la cotidianidad de estas realidades, ponerle en contacto con su propia vida, reflexionar, ponerse en el lugar del personaje, de la persona que vive en esos contextos, tomar postura ante determinadas situaciones sociales y llegar a sus propias conclusiones. Esto convierte al álbum en una herramienta de educación acorde con los nuevos valores sociales, culturales y educativos (Colomer, 2010). Villegas (2010) confirma el poder del álbum en los adolescentes para despertar el proceso interpretativo a partir de sus experiencias personales.

El valor de las experiencias de lectura de los álbumes radica en dejar mayor libertad al lector para que pueda interpretar el texto en función de su propio bagaje sociocultural. Esta capacidad de generar significados singulares facilita el análisis pluridimensional de los problemas complejos y con diferentes perspectivas, como ocurre en el caso del acoso escolar. No hay nada tan singular, personal y adaptativo como un texto literario. La lectura se acopla al lector, ofrece tantas lecturas como lectores se enfrentan a ella. Las diferentes maneras de ser leído dependen de las experiencias, el conocimiento, el contexto, la situación actual y las necesidades del lector. Por ello, tras la lectura individual se requiere una lectura compartida, una “comunidad de interpretación”, tal y como propone Fish (1980), para elaborar una construcción social de significado más rica y con mayor amplitud de análisis. Elaboraciones de significado en las que los jóvenes pueden descubrir la lectura visual de los otros, acompañarles en las interpretaciones de las ilustraciones y generar conjuntamente el significado. Situación que lleva a despertar la discusión y la búsqueda de alternativas que podrán ser traspasadas a su vida cotidiana.

Objetivo

Fruto de la experiencia de intervención a través de la lectura desde el CEPLI (Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y Literatura), se está poniendo en marcha una experiencia de intervención en el acoso con adolescentes. En el CEPLI se han desarrollado proyectos educativos a lo largo de los últimos años con la FAD sobre prevención de drogodependencias, con el Instituto de la Mujer sobre el desarrollo de la igualdad de género y, en la actualidad, la colaboración con la Fundación Botín en el desarrollo de materiales de lectura para el programa de Educación Responsable, lo que ha permitido tener experiencia en este ámbito. En todos los casos se proponen

lecturas de literatura infantil y juvenil para trabajar distintos aspectos. El corpus de libros ofrece obras de calidad que contienen numerosos valores y experiencias.

La intervención va dirigida a trabajar la lectura del álbum a partir del aprendizaje cooperativo y de la figura del educador social. Nuestro objetivo es introducir a los adolescentes en el análisis de las relaciones entre iguales y de los conflictos de convivencia en los centros educativos. La finalidad de la intervención es que los jóvenes puedan compartir sus emociones, sus necesidades y sus miedos, para fortalecer su situación ante las consecuencias del acoso (sean víctimas, acosadores u observadores). Tratamos de proporcionar recursos que les ayuden a analizar y manejar las consecuencias de la violencia escolar. Se trata de hablar de la violencia, reconocer los comportamientos violentos, identificar los tipos de maltrato, expresar las emociones que derivan de su experiencia, mostrar las pautas de unas relaciones igualitarias, ofrecer modelos de relación entre iguales basados en el respeto, la confianza y el afecto y dotar de pautas positivas de convivencia.

Presentamos los resultados de la aplicación del álbum *nombres robados* (Tàssies, SM). A partir de su lectura se trabaja el reconocimiento de la exclusión como una forma de acoso y sus consecuencias.

Método

Participantes

La investigación se ha realizado con 92 estudiantes de 2º curso de ESO, entre 13 y 14 años, de un centro público de Educación Secundaria.

Materiales

Como se ha señalado el álbum propuesto es *nombres robados*. El libro se ha seleccionado para trabajar sobre el conocimiento y la detección del acoso a partir de la exclusión. Las actividades están dirigidas al análisis de los personajes, sus comportamientos, las situaciones de conflicto y su resolución, las consecuencias emocionales y los sentimientos desarrollados. También se les pidió que se identificaran con el relato y plantearan qué harían ellos. Por último, se realizó un análisis de su propia conducta y la responsabilidad de sus decisiones (ver anexo). Se pretende que a través de este análisis puedan, con la ayuda del educador social, trasladar la experiencia de lectura a su propia experiencia personal.

El libro *nombres robados* representa una situación de acoso escolar. Con él trabajaremos el concepto de acoso por exclusión y sus consecuencias, ya que en la lectura refleja muy bien cómo se siente el personaje. Se ofrece una tabla



de análisis (tabla 1) sobre las características del texto y de los personajes, que puede servir de guía en el desarrollo de los distintos aspectos de trabajo, para una reflexión conjunta.

Tabla 1. Características del texto

Libro <i>Nombres robados</i>	
Contexto	Centro escolar
Personajes	El protagonista de la historia y sus compañeros de clase.
Ilustraciones	Colores fríos y oscuros, que hacen de la lectura una historia triste y violenta. El autor muestra a los personajes sin rostro para expresar la pérdida de identidad.
Comportamientos	• Protagonista: tímido, asustadizo e indefenso. • Compañeros de clase: crueles, arrogantes, les da igual los sentimientos del protagonista.
Conflictos	Los compañeros de clase insultan, excluyen e intentan dejar en ridículo constantemente al protagonista.
Resolución	Llega a sentirse culpable de esa situación hasta que los lectores le prestan atención.
Consecuencias	Por conocer (leer) su historia y prestarle atención, se ayuda al protagonista y vuelve a recuperar la identidad, apareciendo de nuevo su rostro.
Tema de trabajo	Acoso escolar

Procedimiento

Se presenta la actividad y se reparten las hojas de registro pidiéndoles que contesten la primera sección (“¿Cuál de los siguientes comportamientos crees que es acoso?”). Se abre un debate en clase sobre lo que ellos piensan que es el acoso.

A continuación se informa que van a leer un libro álbum. Se introduce brevemente el concepto de álbum y la evolución producida en este género literario, que ha llevado a que ya no sea exclusivamente una lectura para niños.

Primero, el educador social lee conjuntamente el álbum con los alumnos. Después, en grupos reducidos de 4/5 alumnos, realizan la lectura y el análisis del texto y las ilustraciones del libro. Tras su lectura cada uno completa las preguntas en su hoja de registro. Después, en 15 minutos, tienen que poner en común sus respuestas y buscar un punto de acuerdo entre ellos. Por último, cada grupo expone sus conclusiones, abriendo un debate en el aula.

Es imprescindible que cada sesión disponga de tiempo suficiente para llevar a cabo la discusión entre los alumnos. El tiempo medio de duración es de 60 minutos. En una sesión de tutoría puede desarrollarse la lectura, el análisis, la discusión de los grupos y la presentación de las conclusiones.



Resultados

La experiencia fue muy enriquecedora. Al principio los alumnos tenían una actitud pasiva, les costaba hablar sobre el tema de acoso y la mayoría no quería pronunciarse. Tras la lectura del álbum todos los alumnos estuvieron participativos en la actividad. Para ellos fue una forma nueva y diferente de trabajar. Muchos no conocían lo que era un álbum ilustrado, pensaban que se trataba de una lectura infantil, lo que en principio causó sorpresa e, incluso, en algún caso, un rechazo inicial por considerarla una tarea infantil. Pero según iba avanzando la sesión se les veía más a gusto y hablando del tema, sin ningún tipo de problema.

Tras la lectura del álbum todos los alumnos estuvieron participativos en la actividad

Como puede observarse en la tabla 2, en las respuestas iniciales las formas de acoso por exclusión son las menos reconocidas por los adolescentes (aislar, rechazar, no juntarse con él/ella).

Tabla 2. Porcentajes de reconocimiento de las formas de acoso

Forma de acoso	Reconocimiento	
	No	Sí
Insultar	50.4	94.5
Reírse de alguien	10.9	89.1
Hacer daño físico	5.4	94.6
Amenazar	1.1	98.9
Obligar a hacer cosas	6.5	93.5
Rechazar	30.4	69.6
Poner mote	21.7	78.3
Dejar en ridículo	8.7	91.3
Hablar mal de él/ella	18.5	81.5
Chantajear	14.1	85.9
Aislar	37.4	72.6
No juntarse con él/ella	31.5	68.5

Solamente la mitad (52.2%) reconoce todas las formas de acoso. En una de las clases en las que se trabajó había habido un caso de acoso y ya se había tratado anteriormente este tema. Si eliminamos a los alumnos de ese grupo, el reconocimiento inicial de todas las formas de acoso se reduce a una tercera parte de los alumnos.

Es curioso señalar que el álbum se titula *nombres robados*, con minúscula, para hacer más hincapié en la categoría común de “nombres”. Se les preguntó a los adolescentes sobre la razón que pensaban ellos de qué fuera ese título. Los personajes del libro aparecen sin cara, también se les pidió el porqué de este hecho ilustrativo. Algunos alumnos no supieron dar respuesta individualmente, pero la mayoría captó el mensaje implícito del autor. En las respuestas encontramos diversas formas de expresarlo: “al ponerle mote ya no tiene nombre propio”, “le quitan el nombre”, “no existe porque no le hacen caso”, “le roban la identidad”, “nadie pronuncia su nombre”, “es una forma de ponerlo en ridículo”, “no se reconoce”, “no tiene autoestima”, “se siente avergonzado”, “todos los personajes aparecen sin cara para demostrar que todos son iguales”, “al acosarle los demás también pierden su identidad”.

En muchos casos se justifica el acoso responsabilizando a la víctima. Por eso les preguntamos si consideraban que el comportamiento que llevaba a cabo el personaje (estudiar, atender en clase, sacar buenas notas...) era inadecuado. Todos los alumnos estaban de acuerdo en que su comportamiento era correcto y es el que se debe realizar siendo estudiante. Alguno expresa que en caso contrario no se llega a ser nadie en la vida.

Para poder entender la exclusión como acoso es importante reconocer las consecuencias que sufre la persona excluida. Les pedimos que analizaran cómo se sentía el personaje del libro. Todos coinciden en las emociones y sentimientos negativos que refleja el relato a través de las ilustraciones: agobiado, triste, solo, aislado, mal, acosado, sin amigos, hundido, incomprendido, muerto por dentro.

Una de las claves para acabar con el acoso en las aulas es implicar a los testigos. Se les pregunta sobre este hecho: “¿Cuál crees que es la responsabilidad de los compañeros que no le excluyen pero tampoco le ayudan?”. Fue la pregunta que les resultó más difícil, de hecho muchos les liberan de responsabilidad y dicen que “son buenas personas” o que “hay que dejarle tranquilo”, otros no contestan ni individualmente ni realizan la discusión grupal sobre el tema. La mayoría plantea lo que deberían haber hecho, pero no entran a valorar su comportamiento. Posiblemente, sea una manera de no juzgarse a sí mismos. En la discusión final, el educador social incide sobre este tema y se producen reacciones desde “responder con acoso a los agresores” hasta un “todos somos iguales”. Se trabaja con ellos la resolución de conflictos sin violencia y los valores de convivencia. Aunque no se llega a un acuerdo total, la mayoría entiende que los testigos son igual de responsables que los acosadores si no hacen nada por evitar el acoso.

En la última página del texto aparece el protagonista con cara. Se les pide que reflexionen sobre el motivo de ese cambio. La mayoría se centra en las emociones del protagonista: “se siente mejor”, “porque es feliz”, “es alguien”. Algunos grupos entran en el motivo del cambio: “reconoce el problema”, “porque ha contado lo que le pasaba”, “le hemos escuchado”, “por

prestarle atención”, “nos hemos interesado en su historia”. Eso permite tratarlo en la discusión final entre todos, valorar la importancia de pedir ayuda y la responsabilidad de todos para no dejarlo solo.

En la última parte se les pedía que se identificaran con el personaje y pensaran cómo se sentirían ellos ante esa situación. Todos reconocen las consecuencias negativas en sí mismos: “no querido/a”, “muy mal”, “marginado/a”, “solo/a”, “triste”, “angustiado/a”, “asustado/a”, “fatal”, “sin ganas de nada”, “incomprendido/a”, “creería que no le importo a nadie”, “decepcionado/a”.

También se les planteaba que se situaran en la historia y eligieran un papel, “¿quién serían si pasara en su clase?”, “¿a quién se lo dirían?”. La mayoría se sitúa en el rol de testigo, aunque alguno considera que podría ser la víctima. Pedirían ayuda, principalmente, a los profesores, también a la familia y a los amigos. En algún caso han planteado no decir nada y aguantarse. Esto fue tratado en la discusión final siendo los propios compañeros los que argumentaron en contra de esa respuesta.

Tras la finalización de la actividad, todos los alumnos afirmaron que la exclusión es una forma de acoso que causa graves consecuencias en las personas que lo sufren.

Conclusiones

Nuestro objetivo con esta intervención fue que los adolescentes pudieran compartir un tiempo distendido y gratificante con sus compañeros, que les ayudara a reconocer el acoso, a superar el conflicto que genera y a buscar soluciones en conjunto para la convivencia. Se busca potenciar un espacio en el que todos puedan ser escuchados con libertad y respeto. La meta es estrechar los vínculos emocionales para que se sientan acogidos.

Los resultados obtenidos confirman que la lectura del libro álbum permite despertar el diálogo y el reconocimiento de emociones, actitudes y valores vinculados con las relaciones que tienen con sus compañeros. Trasladar la experiencia a un personaje de ficción les ha permitido analizarlo y hablar libremente del problema. En suma, la lectura ha facilitado el abordaje del acoso, un problema complejo en el que se sienten implicados. Se partía de un bajo reconocimiento de la exclusión como acoso pero, tras analizar la situación presentada en el texto a través de la identificación con el personaje, han podido comprobar cómo la exclusión puede causar un grave daño en la persona que lo sufre y valorarlo en su dimensión social.

Sin duda, es conveniente trabajar con los adolescentes sobre este fenómeno de acoso para que no tengan miedo a hablar y para que se conciencien de su responsabilidad ante estas situaciones. La adolescencia es un momento



La lectura del libro álbum permite despertar el diálogo y el reconocimiento de emociones, actitudes y valores

cognitivo de especial relevancia para poner en cuestionamiento los modelos y expectativas sociales, y desarrollar la capacidad de introspección y la necesidad de autoconocimiento.

Esta alternativa novedosa y atractiva de la lectura de un libro álbum ha posibilitado la discusión y la búsqueda de una alternativa para ser traspasada a su vida cotidiana. Con la propuesta de lecturas para prevenir el acoso escolar, tratamos de hablar de la violencia con los adolescentes desde la distancia personal y la cercanía contextual que ofrece la literatura, que reconozcan los comportamientos violentos, que puedan identificar el maltrato psicológico, que puedan expresar las emociones que derivan de su experiencia, para mostrarles las pautas de unas relaciones igualitarias, ofreciendo modelos de relación entre iguales basados en el respeto, la confianza y el afecto, desarrollando pautas positivas de convivencia.

Anexo

Tàssies, *nombres robados*. SM.

¿Cuál de los siguientes comportamientos crees que es acoso?

SÍ NO Insultar	SÍ NO Poner motes
SÍ NO Reírse de alguien	SÍ NO Dejar en ridículo
SÍ NO Hacer daño físico	SÍ NO Hablar mal de él/ella
SÍ NO Amenazar	SÍ NO Chantajear
SÍ NO Obligar a hacer cosas	SÍ NO Aislar
SÍ NO Rechazar	SÍ NO No juntarse con él/ella

Guión de trabajo

¿Por qué crees que se llama “nombres robados”?

¿Por qué crees que el personaje no tiene cara?

¿Crees que es un mal comportamiento estudiar, atender en clase, sacar buenas notas...?

¿Cómo crees que se siente el personaje del libro?

¿Cuál crees que es la responsabilidad de los compañeros que no le excluyen pero tampoco le ayudan?

¿Cómo te sentirías si en el recreo no tuvieras a nadie con quien estar?

¿Cómo te sentirías si tus compañeros/amigos te ignoraran?

¿Qué diferencia encuentras entre el dibujo de la portada y el dibujo final?
¿Por qué crees que ha cambiado?

¿Tú quién crees que serías: víctima, acosador, testigo? ¿Cómo te sentirías en ese papel?

¿Cómo crees que le podríamos ayudar si estuviera en clase?

¿A quién le pedirías ayuda o se lo contarías si te pasara a ti?

Para finalizar...

¿Piensas, después de leer el álbum, que la exclusión no es acoso?



Elisa Larrañaga
Profesora titular de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Castilla-La Mancha
elisa.larranaga@uclm.es

Miriam Acosta
Graduada en Educación Social
Universidad de Castilla-La Mancha
miriamacosta@gmail.com

Santiago Yubero
Catedrático E.U. de Psicología Social
Universidad de Castilla-La Mancha
santiago.yubero@uclm.es

Bibliografía

- Cabrerizo, J.** (2006). *Estrategias de orientación educativa ante la problemática de la violencia en las aulas*. Madrid: UNED.
- Caride, J. A.** (2004). “¿Qué añade lo ‘Social’ al sustantivo ‘Pedagogía’?”. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 55-85.
- Cerezo, F.** (2009). “Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas”. En: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Colomer, T.** (2010). “Nuevos valores en el cambio de siglo”. En: T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer; C. Silva-Díaz (Coords.), *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Barcelona: Banco del Libro.

- Consejo, E.** (2011). “Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil”. En: *Ocnos*, 7, 111-122.
- Cowie, H.** (2013). “Cyberbullying and its impact on young people’s emotional health and well-being”. En: *Psychiatric Bulletin*, 37, 167-170.
- Cuperman, R. C.** (2010). “Las repuestas lectoras en niños preadolescentes: espejo de la agresión”. En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 2(2), 123-137.
- Díaz-Aguado, M. J.** (2005). “Por que se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Plaja, A.** (2009). “Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia”. En: T. Colomer (Coord.). *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: Grao.
- Fish, S.** (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gázquez, J. J.; Pérez-Fuentes, M. C.; Carrión, J. J.; Santiuste, V.** (2010). “Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España”. En: *Universitas Psychológica*, 9, 371-380.
- Gini, G.; Albeiro, P.; Benelli, B.; Altoé, G.** (2007). “Does empathy predict adolescents’ bullying and defending behavior?”. En: *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Hanán, F.** (2007). *Leer y mirar al libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Harel-Fisch, Y.; Walsh, S.; Fogel-Grinwald, H.; Amitai, G.; Pickett, W.; Molcho, M.; Miembros del HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group** (2011). “Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries”. En: *Journal of Adolescent*, 34, 639-652.
- Hoster, B.** (2007). “Selección temática de álbumes ilustrados para una educación en la no violencia”. En: *Escuela Abierta*, 10, 101-127.
- Jenkins, H.** (2009). *Fans, blogueros y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Lionni, L.** (2003). “Antes de las imágenes”. En: *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 65, 16-23.
- March, M. X.; Orte, C.** (2007). “El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela”. En: *Aula de Innovación Educativa*, 160, 12-14.
- Mendoza, A.** (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, R.; Yubero, S.; Larrañaga, E.; Martínez, V.** (2012). “Children’s cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in Spanish simple”. En: *Child Indicators Research*, 5(2), 281-295.
- Olweus, D.** (1998). *Acoso y maltrato entre escolares*. Madrid: Morata.
- Orte, C.** (2008). *La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J.** (2008). “Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.

- Sánchez-Escalonilla, M. J.** (2007). “La acción del líder para prevenir y actuar en el acoso escolar”. En: J. Cardona (Eds.). *El acoso escolar y la incidencia en la comunidad educativa* (pp. 103-153). Madrid: Universitas.
- Smith, P. K.; Brain, P.** (2000). “Bullying in schools: Lessons from two decades of research”. En: *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Turrión, C.** (2012). “La ambigüedad del significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne”. En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 60-78.
- Villejas, F. J.** (2010). *Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile*. Trabajo Fin de Máster (Dirigido por A. Díaz-Plaja y T. Durán). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16063/1/VILLE-GAS_trabajofinaldemasterf.pdf
- VV.AA.** (2008). *21 relatos contra el acoso escolar*. Madrid: SM.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.** (2010). “Educar en valores para la igualdad desde la lectura”. En: L. V. Amador; M. C. Monreal (Coords.). *Intervención social y género* (pp. 241-262). Madrid: Narcea.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Martínez, I.** (2013). “Familia, comunicación y conductas de riesgo”. En: Ovejero, A.; Smith P. K.; Yubero, S. (Coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Yubero, S.; Larrañaga, E.** (2014). “Textos literarios para la prevención del acoso”. En: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 313-318.



Marta Varela

Hacer educación social desde la biblioteca pública: una experiencia personal

Resumen

El artículo que viene a continuación es la experiencia personal (dentro del contexto profesional) de una educadora social en el ámbito de las bibliotecas públicas. Pretende recoger vivencias, aprendizajes y reflexiones que han tenido lugar durante los últimos cinco años de desempeño de mi labor profesional en el Servicio Municipal de Bibliotecas de A Coruña (SMB), así como un breve panorama de algunas labores bibliotecarias que he ido desarrollando desde la perspectiva de la educación social.

Palabras clave: Bibliotecas, Promoción lectora, Educación social, Profesión

Fer educació social des de la biblioteca pública: una experiència personal

El present article recull l'experiència personal (dins del context professional) d'una educadora social en l'àmbit de les biblioteques públiques. Pretén recollir vivències, aprenentatges i reflexions que han tingut lloc durant els últims cinc anys de desenvolupament de la meua tasca professional al Servei Municipal de Biblioteques de A Coruña (SMB), així com un breu panorama d'algunes tasques bibliotecàries que he anat duent a la pràctica des de la perspectiva de l'educació social.

Paraules clau: Biblioteques, Promoció lectora, Educació social, Profèssió

Social Education from the Public Library: a personal experience

The article that follows is a summary of my personal experience (within the professional context) as a social educator working in the public libraries system, by way of a selection of the encounters, learning and reflection from the last five years of my work in the Municipal Library Service (SMB) in A Coruña, and a brief overview of some of the library tasks I have been engaged in from the perspective of social education.

Keywords: Libraries, Promoting reading, Social education, Profession

Cómo citar este artículo:

Varela Couto, Marta (2015). "Hacer educación social desde la biblioteca pública: una experiencia personal". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, p. 86-95



ISSN 2339-6954

Introducción

Antes de trabajar en las bibliotecas era asidua beneficiaria de sus servicios; disfrutaba perdiéndome entre sus estanterías, dejándome sorprender por sus actividades, llevándome a casa libros, música, cómics, cine... Convertirme en bibliotecaria fue un deseo que se forjó con los años y con la esperanza, algún día, de formar parte de aquellos espacios abiertos a la convivencia y al intercambio.

Aquel deseo tardó en materializarse y di unas cuantas y enriquecedoras vueltas: a pesar de terminar la carrera en 2001 con buenas calificaciones y con muchas ganas de cambiar el mundo, el entusiasmo y la ilusión no fueron suficientes para conseguir un trabajo con unas condiciones mínimamente dignas. La situación socioeconómica y las características propias de Galicia (y en concreto A Coruña) en cuanto a trabajos relacionados con el ámbito sociocultural –con evidente retraso respecto a la sociedad catalana, por ejemplo– dieron como resultado ocho años de empleos precarios e inestables en el contexto de la animación sociocultural. Como curiosidad diré que en ninguno de ellos obtuve un contrato como educadora social, lo que da buena muestra del escaso reconocimiento de este enfoque profesional en Galicia en aquel tiempo.

De las diversas opciones que se presentaban ante este panorama desgastante y desolador opté por seguir formándome: Licenciatura en Psicopedagogía, inglés, ofimática, Curso de Monitor de Tiempo Libre, Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), teatro, danza, mimo... Y más tarde me abrí paso en otras disciplinas que complementaron mi desarrollo: la psicoterapia Gestalt y el yoga integral.

En el verano de 2009 se dieron las condiciones necesarias para poder optar a un puesto de auxiliar de biblioteca: la apertura de una nueva sucursal en el sistema municipal y la apuesta por diversificar los equipos de trabajo con profesionales de otros ámbitos –más allá del estrictamente bibliotecario–, lo que ahondaba en el concepto de biblioteca como espacio de convivencia social.

Aunque conseguí el empleo gracias a mi perfil profesional, formación complementaria y aptitudes, una vez dentro del equipo, mis funciones como educadora social en la biblioteca no aparecieron, ni mucho menos, de forma inmediata. Nadie parecía tener claro, ni siquiera yo misma, las posibilidades de este enfoque profesional en el ámbito bibliotecario y me encontré con las dificultades propias de la falta de experiencia y de la nula formación universitaria en este campo.



Al principio no resultó fácil abrir espacios a una mirada social, cooperativa y participativa; de hecho fueron las necesidades propias de la puesta en marcha de la biblioteca las que ocuparon el grueso de mis labores durante la época inicial: etiquetar, sellar y forrar libros; prestar, devolver y colocar libros.

Desde el primer momento estuvo sobre la mesa la posibilidad de desarrollar un programa de participación ciudadana, en el que se realizaría un estudio del barrio con el fin de proponer estrategias de participación y mejora del servicio, pero lo cierto es que en cinco años no se han dado las condiciones para poder llevarlo a cabo. Probablemente la conjunción de factores como la capacidad presupuestaria, la armonía política o la intención de priorizar la búsqueda de cauces para la implicación de la ciudadanía en los servicios públicos facilitarían la creación de estas condiciones.

Ha tenido que ir pasando el tiempo para descubrir, también desde dentro, la vocación de las bibliotecas públicas como espacios eminentemente sociales, dedicados al desarrollo educativo y cultural, cuyas funciones van más allá de atender las necesidades de información de sus usuarios. El papel que juegan en su contexto sociocultural está íntimamente ligado con el desarrollo de la comunidad en la que trabajan.

Dentro del SMB

El Servicio Municipal de Bibliotecas Municipales de A Coruña comienza a constituirse en el año 1990. Tras veinticuatro años y un proceso constante de crecimiento y mejora, en la actualidad está formado por una oficina central de coordinación y ocho bibliotecas, situadas en distintos barrios de la ciudad.

Se trata de una institución muy bien valorada por sus usuario/as, cercana y abierta a las necesidades cambiantes de la ciudadanía. Cuenta con más de 270.000 ejemplares y unos 100.000 socios (en torno a un 43% de la población de la ciudad es socia de las bibliotecas). Hay 193 ordenadores para uso público y 813 plazas disponibles en cursos de alfabetización digital. Se realizan unos 160 préstamos a la hora y recibimos unas 3.600 visitas al día (según datos de 2013).

En la Red de Bibliotecas Municipales trabajamos unas cien personas: licenciados en documentación, diplomados en biblioteconomía y documentación, educadoras sociales, sociólogos, técnicos en educación infantil y otras titulaciones afines, creando equipos multidisciplinares en los que cada uno aporta lo mejor desde su ámbito.

El equipo de la Biblioteca Municipal Os Rosales, donde desarrollo habitualmente mi labor, está formado por 9 personas: 4 técnicos, 4 auxiliares y la directora. Consta de dos salas independientes, amplias y luminosas, además de un aula de informática y una sala de actividades compartidas con el centro cívico. Se trata de una biblioteca de barrio, donde la relación con los usuarios/as es estrecha y cercana, lo que es, sin duda, la parte más vivificante del trabajo.

Tal y como afirma Toledo de Araujo (1989) el papel de las bibliotecas dentro de la comunidad gira en torno a su función educativa y a su cometido como institución social, promoviendo actividades de apoyo a la educación formal y ofreciendo oportunidades de adquirir conocimientos a toda la comunidad, en especial a aquellos grupos más desfavorecidos.

Siguiendo esta cosmovisión, las bibliotecas municipales de A Coruña son centros públicos de información y promoción lectora que contribuyen a la igualdad de oportunidades. Son lugares de encuentro donde se le da prioridad a la atención individualizada y cordial al usuario, la innovación en servicios e instalaciones y la colaboración con escuelas, familias y otras organizaciones (Martos & Campos, 2013).

Servicios, actividades y programas

Son numerosos los servicios, actividades y programas que ofrecen las bibliotecas: salas para adultos, salas infantiles y bebetecas, préstamo a domicilio, consulta en sala, catálogo informatizado, acceso a internet gratuito, Wi-Fi, atención a personas sordas, atención a bibliotecas escolares, aulas de formación informática, juegos (play station 2 y 3, wii...), préstamo interbibliotecario...

Sin perder de vista el espíritu democrático que orienta nuestras prácticas, a continuación detallo algunos ejemplos de cómo se hace educación social desde las bibliotecas:

- Contribuimos a la inserción social de personas inmigrantes con cursos de español y alfabetización digital.
- Trabajamos en favor de la atención a la diversidad colaborando con entidades que promueven la integración sociolaboral de personas con discapacidad. Además de ser usuarios habituales de nuestras instalaciones, contratamos sus servicios de encuadernación para tareas de reparación de nuestro fondo.
- Promovemos la intervención sociocultural con el programa Suma Ágora en el que se pretende dar espacio a los vecinos y vecinas del barrio abriendo la biblioteca a su historia, su vida cotidiana y sus deseos, aspiraciones y necesidades.



El papel de las bibliotecas dentro de la comunidad gira en torno a su función educativa y a su cometido como institución social

- Favorecemos la educación permanente de adultos con programas de alfabetización digital.
- Atendemos demandas de colectivos en exclusión social y organizamos cursos de informática en distintos niveles para miembros de asociaciones de ex-drogodependientes.
- Acogemos las necesidades de la comunidad sorda implementando diversos servicios a favor de su inserción sociocultural.
- Colaboramos con instituciones educativas desarrollando el programa biblioteca-escuela, asesorando en la puesta en marcha de bibliotecas escolares.
- Incentivamos el voluntariado con distintos programas:
 - Préstamo a domicilio, destinado a personas que tienen reducida su movilidad de forma temporal o permanente.
 - “Con la lengua de fuera”, son grupos de conversación en distintos idiomas coordinados por personas voluntarias.
 - Clubes de lectura en los que personal voluntario dinamiza las sesiones.
 - Programa de voluntariado para el Festival de Cómic Viñetas desde el Atlántico, en el que colaboran en tareas organizativas.

Sin olvidarnos de los cuentacuentos para niños, los encuentros para familias y bebés, las muestras bibliográficas, las visitas a la biblioteca, los talleres, conferencias, recitales y concursos, realizados con la intención de atender a todos los colectivos que requieran nuestros servicios.

Una educadora social en bibliotecas

A pesar de la abundancia y diversidad de acciones llevadas a cabo por las bibliotecas coruñesas (puede que precisamente por eso), el día a día del trabajo viene dado por las necesidades más apremiantes de cada jornada y las características propias de cada sucursal: su población, su barrio y sus particularidades. No siempre hay posibilidad de desarrollar las ideas que surgen, en otros casos se hace imperativo abordar directrices de la central, y por ello fui asumiendo que el paso del tiempo y la aceptación de lo que es son los mejores bálsamos para posibles frustraciones ante expectativas iniciales.

Y este, sin duda, es uno de los más importantes aprendizajes que he recibido en este tiempo: la avidez es enemiga del trabajo bien hecho; el paso del tiempo es importante, así como respetar los procesos, las etapas y dejar espacio para los ajustes, para que los procesos se den, para que la semilla germine. Las tareas concretas en las que se traduce mi labor diaria en la biblioteca son muchas y variadas. Con el tiempo han experimentado un cambio y se han ido enfocando hacia mis preferencias, habilidades, capacidades y, por qué no decirlo, mis pasiones.

Hay una serie de tareas básicas sin las cuales una biblioteca no sería lo que es; trabajos que hay que desarrollar habitualmente para mantener viva la sala y que su contenido tenga sentido para los usuarios/as: ordenar diariamente el fondo, prestar, devolver, gestionar reservas, dar de alta de socios, informar de nuestros servicios y canalizar otras demandas; diariamente hacemos proceso físico (códigos y tejuelos, sellado, forrado y reparación); elaboramos estadísticas (informes de préstamos y tendencias sobre las que tomar decisiones de compra y gestión documental) y recomendamos y asesoramos a la hora de elegir lecturas. Periódicamente preparamos muestras bibliográficas y las dinamizamos, diseñamos carteles y ambientación para muestras y actividades, logos, guías, etc. Hacemos selecciones sobre temas en base a peticiones de nuestros usuarios. Y por encima de todo, acercamos y enseñamos a amar los libros.



Además de estas tareas básicas, en la Biblioteca Municipal de Os Rosales llevamos a cabo los siguientes programas en los que participo activamente:

- Meriendas con cuentos: es un programa de animación lectora para familias con niños/as de 3 a 7 años que cuenta con veinte años de historia. Pretende servir de modelo lector para los peques a través de cuentos, canciones, poemas y situaciones de lo más divertidas con una familia de ratones que nos acompaña en las salas infantiles cada quince días.
- Visitas escolares: escuelas infantiles y colegios de la zona visitan la biblioteca donde conocen personajes sorprendentes y todos los entresijos que esconden nuestras estanterías a través de cuentos, juegos y su propia exploración libre.
- Junto a las celebraciones de la Navidad, el carnaval y el samhaín, con sus respectivas muestras y actividades paralelas, desarrollamos actividades puntuales como por ejemplo *Juntos por Japón*. Fue un acto intergeneracional y solidario que celebramos a raíz del terremoto que asoló el país nipón en 2011. Nos sumamos a la iniciativa *Mil grullas por Japón*, y como cuenta la tradición, quien hace mil grullas de papel puede pedir un deseo; nosotros pedimos buenos deseos para las personas afectadas por el terremoto y enseñamos a niños y adultos a confeccionar grullas de *origami*. Pasamos una tarde maravillosa y como broche final invitamos a una mujer japonesa que vive en el barrio y nos leyó un cuento en japonés.
- En colaboración con la asociación de vecinos del barrio celebramos un concurso de cuentos en los que participan una media de cien niños y niñas de entre 4 y 14 años.

Pasiones

Es una inmensa suerte cuando se conjugan el trabajo y los intereses personales. No siempre es así y para lograrlo he tenido que ser perseverante, aprovechar las oportunidades cuando se presentaron y no perder de vista mis preferencias. Por eso me siento afortunada desde que fui orientando mis quehaceres hacia los temas que más me atraen y en los que puedo aportar.

Fancómic

Durante mi adaptación al mundo bibliotecario retomé un placer olvidado hasta el momento, leer cómics. Profundicé en sus distintos tipos, me puse al día en novedades y autores y empecé a formar parte del grupo de trabajo Fancómic. Éste equipo, pionero en la introducción del cómic en el SMB, es el primer grupo de bibliotecarios en España que apostó por impulsar la presencia online del mundo del cómic, siendo reconocida su labor al recibir el premio “Ourense Banda Deseñada” en 2008 por el desarrollo de actividades que reivindican el noveno arte.

Mi contribución se articula en torno a tres ejes: el blog, los cómics para niños y el Festival Viñetas desde el Atlántico: El blog www.fancomic.es es un referente en cuanto a noticias, promoción de artistas locales, presentación de novedades, publicación de reseñas, difusión de actividades y canal de comunicación fundamental del Club de Lectura de Cómic.

En la sala infantil colaboro en la selección y la dinamización del fondo de cómics para niños y sobre todo en la titánica labor de demostrar a progenitores preocupados por su prole “devora-tebeos”, que son un fantástico vehículo para fomentar la sana adicción a la lectura.

El Festival Viñetas desde el Atlántico se celebra cada año en A Coruña y está dedicado íntegramente a la historieta. Se trata de un amplísimo conjunto de exposiciones, artistas invitados, charlas y conferencias que pretenden dar una visión lo más amplia posible del mundo del cómic a nivel internacional. Junto con el de Barcelona, es uno de los salones de cómic más importantes del país, y las bibliotecas municipales participamos intensamente encargándonos del stand de información del festival, realizando actividades para público adulto e infantil y ofreciendo información puntual a través de las redes sociales (blog, Facebook y twitter) de todo lo que acontece en el festival.

Biblioteca Verde

Cuatro años tras mi llegada a las bibliotecas, se presentó la oportunidad de formar parte de un grupo de trabajo sobre medio ambiente. Este equipo tenía como misión desarrollar propuestas concretas a raíz de un objetivo medioambiental surgido de la implantación de un sistema de calidad.¹

En la primera etapa del grupo de trabajo, antes de formar parte de él, se llevaron a cabo algunas acciones, como el estudio del fondo y etiquetaje de aquellos ejemplares relacionados con el medio ambiente, la medición del consumo de papel con intención de reducirlo y la recopilación de datos sobre asociaciones y entidades de la ciudad relacionadas con estos temas.

Una vez integrada en el grupo fui dando forma a una idea que vincularía las bibliotecas municipales con los actuales movimientos sociales en relación a la sostenibilidad que se estaban desarrollando en la ciudad. Me parecía interesante que las bibliotecas públicas pudieran servir como plataforma de difusión para entidades, colectivos, asociaciones y profesionales que apuestan por un modelo de desarrollo diferente y por relaciones basadas en lo humano y el respeto al medio natural. Y presenté un proyecto a la dirección del servicio, que se aprobó, y fui nombrada coordinadora de un equipo de trabajo formado por una compañera de cada biblioteca del sistema.

Así nació la Biblioteca Verde, cuyo objetivo general es la sensibilización respecto a prácticas y hábitos sostenibles y de respeto a la naturaleza, buscando asociar la imagen de las bibliotecas municipales coruñesas con un coherente y firme compromiso medioambiental. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Dar a conocer y poner en valor nuestro fondo relativo a la sostenibilidad y el medio ambiente.
- Asumir el compromiso medioambiental en nuestras prácticas internas e interiorizar hábitos conscientes y responsables por parte del personal.
- Formar e informar a nuestros usuarios sobre alternativas de consumo consciente y responsable, proporcionando un espacio a entidades y organizaciones locales y dando a conocer experiencias que se desarrollan en nuestra ciudad.
- Favorecer el desarrollo sostenible de nuestra comunidad ofreciendo información y elementos de reflexión y debate, contribuyendo a crear una sociedad formada y responsable en su toma de decisiones.
- Desde junio de 2013 se han ido desarrollando acciones concretas para conseguir estos objetivos:
- La creación de un centro de interés en cada biblioteca, un espacio físico donde se pueden encontrar libros, cómics, revistas y material relacionado con el cuidado de la naturaleza y la sostenibilidad en sentido amplio.



- La puesta en marcha del I Ciclo de Encuentros Participativos Biblioteca Verde: con periodicidad mensual y en todas las bibliotecas del sistema, se celebran encuentros con expertos, asociaciones y entidades de la ciudad que trabajan en ámbitos relacionados con el medio ambiente y la sostenibilidad. Se crea con el fin de generar un foro de debate sobre asuntos de actualidad relacionados con estos temas, así como para servir de plataforma de difusión para estos colectivos. Entre los contenidos tratados están la permacultura, la alimentación consciente, la banca ética, la gestión energética y la bioconstrucción.
- Ya está en marcha el II Ciclo de Encuentros y algunos de los temas que trataremos son el consumo consciente y transformador, los huertos urbanos, la moda sostenible y las comunidades en transición.
- La elaboración de la Guía de Lectura Biblioteca Verde 2014, con recomendaciones reseñadas de libros, películas y recursos electrónicos sobre los temas tratados en el I Ciclo de encuentros, disponible también en formato digital.
- El diseño de una campaña de formación y sensibilización para trabajadoras y trabajadores con la que se pretende orientar en prácticas sostenibles en el día a día (en proceso).

El trabajo de coordinación de este equipo me ha proporcionado los mayores retos profesionales con los que me enfrenté hasta el momento, dado que a las dificultades propias del trabajo en grupo, se juntaron los inconvenientes de coordinar a mis propias compañeras. Aunque también he recibido las mayores alegrías, ya que confluyeron succulentos ingredientes para alcanzar cierta satisfacción personal y profesional: una responsabilidad que me alienta a mejorar cada día, la oportunidad de profundizar en temas que me apasionan y la sensación de estar contribuyendo al desarrollo de una sociedad más consciente y responsable.

Como broche a esta labor y reconocimiento a la idea dentro del gremio bibliotecario, la Biblioteca Verde ha sido seleccionada como proyecto de buenas prácticas para ser presentada en el VII Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas 2014.

Conclusiones

En estos intensos cinco años la biblioteca en la que trabajo nació y creció como elemento de desarrollo y transformación de la comunidad en la que está inmersa. Tras las fases de creación, adaptación y consolidación ha conseguido hacerse un hueco en el día a día del barrio y tanto la sala infantil como la de adultos ya tienen vida propia. Los usuarios participan, no solamente como consumidores, sino como protagonistas, contribuyendo con sus demandas y sugerencias a construir un espacio abierto, dinámico y adaptado a sus necesidades.

La biblioteca nació y creció como elemento de desarrollo y transformación de la comunidad en la que está inmersa

Paralelamente al desarrollo de la biblioteca Os Rosales dentro del SMB, siento que en este lustro de experiencia profesional he ido recorriendo un proceso similar: desde los primeros pasos como bibliotecaria, la inmersión total en la profesión, grandes aprendizajes (técnicos, literarios, humanos), numerosas experiencias, tanto con el equipo de trabajo como con los propios usuarios y usuarias, la adaptación al contexto público y sus particularidades... Un tiempo de retos, de adaptación a espacios y maneras nuevas, de ajustes y transformaciones.

Mirando atrás reconozco las dificultades, pero sobre todo el crecimiento, los aprendizajes y el provechoso camino hasta encontrar mi lugar como educadora social en el contexto bibliotecario. Es por ello que agradezco la oportunidad de crecimiento personal y profesional, la posibilidad de apasionarme con el trabajo diario y esta ocasión de compartirlo.

Marta Varela Couto
Educadora social
Bibliotecaria BPM Os Rosales (A Coruña)
espiralazul@yahoo.es



Bibliografía

Martos, E.; Campos, M. (2013) (coord.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana, Red Internacional de Universidades Lectoras.
Toledo, W. (1989). "La biblioteca y su papel en el contexto sociocultural de un país". En: *Boletín Anabad*, XXXIX, núm. 2, p. 275-283.

Enlaces web:

www.coruna.es/bibliotecas
www.fancomic.es
www.scoop.it/t/biblioteca-verde
<http://es.calameo.com/subscriptions/3508035>
<http://www.infotecarios.com/acceso-la-informacion-y-desarrollo-la-importancia-de-la-declaracion-de-lyon/>
<http://blogs.ifla.org/lac/2014/08/declaracion-de-lyon-version-en-espanol/>

¹ El SMB establece desde 2003 un sistema certificado por AENOR para auditar los servicios y las prácticas internas en pos de alcanzar una gestión basada en la excelencia.



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Intercambio

Elvira Lozupone

¿Adónde va la pedagogía social? *Exaptation* como modelo pedagógico de desarrollo en la era de la crisis global

Resumen

Este artículo parte de la pregunta de cuál es el papel de la pedagogía social en la primera mitad del siglo XXI y la respuesta que pretende mostrar es el empleo del término *exaptation* a través de la educación en todo ámbito de la sociabilidad. El objetivo es evidenciar y descubrir la posibilidad o la manera de ser diferente a través de la educación. Se trata de apreciar la responsabilidad de saber estar en el mundo en relación con los demás, en un proceso de adaptación constructiva y creativa que tiene en cuenta los vínculos y la reciprocidad en la precariedad de la realidad de hoy día. El proceso que supone el término *exaptation* es activado por la dinámica de la necesidad y del deseo a través de la figura del educador. A lo largo del texto se analizan algunos fenómenos sociales en los cuales parece producirse espontáneamente un proceso de *exaptation*, del cual no existe aún un término comprensivo en el léxico pedagógico. Precisamente debido a que se configura como denominación de un proceso que connota la naturaleza de la actuación pedagógico-social, se considera que puede contribuir a definir el estatuto epistemológico de la disciplina.

Palabras clave: Exaptation, Epistemología, Sociabilidad, Adaptación constructiva, Antropología educativa.

On va la pedagogia social?
Exaptation com a model
pedagògic de desenvolupament
en l'era de la crisi global

Aquest article parteix de la pregunta de quin és el paper de la pedagogia social a la primera meitat del segle XXI i la resposta que pretén mostrar és l'ús del terme exaptation a través de l'educació en tot àmbit de la sociabilitat. L'objectiu és evidenciar i descobrir la possibilitat o la manera de ser diferent a través de l'educació. Es tracta d'apreciar la responsabilitat de saber estar al món en relació amb els altres, en un procés d'adaptació constructiva i creativa que té en compte els vincles i la reciprocitat en la precarietat de la realitat d'avui en dia. El procés que suposa el terme exaptation és activat per la dinàmica de la necessitat i del desig a través de la figura de l'educador. Al llarg del text s'analitzen alguns fenòmens socials en els quals sembla produir-se espontàniament un procés d'exaptation, del qual no hi ha encara un terme comprensiu en el lèxic pedagògic. Precisament perquè es configura com a denominació d'un procés que connota la naturalesa de l'actuació pedagògic-social, es considera que pot contribuir a definir l'estatut epistemològic de la disciplina.

Paraules clau: Exaptation, Epistemologia, Sociabilitat, Adaptació constructiva, Antropologia educativa.

Whither Social Pedagogy?
Exaptation as a pedagogical
development model in the age
of global recession

This article starts from the question of the role of social pedagogy in the first half of the 21st century, and the response it seeks to show is the use of the term 'exaptation' in education in all areas of sociability. The aim is to identify and explore the possibility or the way of being different through education, as a matter of appreciating the responsibility of being in the world in relation to others, in a process of constructive and creative adaptation that takes into account the importance of links and reciprocity in today's precarious reality. The process described by the term 'exaptation' is activated by the dynamics of need and desire through the figure of the educator. The article goes on to analyse a number of social phenomena in which there appears to be a spontaneous process of exaptation, for which there is as yet no comprehensive term in the vocabulary of pedagogy. Precisely because it is configured as a denomination of a process that connotes the nature of the social-pedagogical action, we believe it can help to define the epistemological status of the discipline.

Keywords: Exaptation, Epistemology, Sociability, Constructive adaptation, Educational anthropology

Cómo citar este artículo:

Lozupone, Elvira (2015).

"¿Adónde va la pedagogía social? *Exaptation* como modelo pedagógico de desarrollo en la era de la crisis global".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59, p. 99-114

El tema de la relación entre educación y procesos de globalización, sin lugar a dudas, no es nuevo en el ámbito pedagógico. Sin embargo, recientemente, la comunidad científica ha empezado a plantearse el papel de la pedagogía social en relación a la crisis económica que ha arruinado las vidas de personas y países en gran parte del planeta (Orefice 2011) y de los desafíos que plantea a la educación (Sirignano, 2012), como “crisis mundial de la educación”, Coombs (1971).

Este trabajo se propone abordar esta cuestión. Se tratará de proporcionar una respuesta, sin pretensión de exhaustividad, teniendo en cuenta la investigación de nuevas funciones para la intervención pedagógico-social en esta época de la crisis global.

El tema remite a un debate del que se ha ocupado la comunidad científica en Italia a comienzos del siglo XXI (Sarracino, Striano, 2001), el cual es necesario volver a plantearlo hoy día a partir de los interrogantes que la crisis plantea y que requieren respuestas serias y pertinentes, que deben ser abordadas urgentemente incluso por el mundo económico, político y socio-cultural. La cuestión que formula sobre el papel de la pedagogía social en la pos-modernidad supone un planteamiento de carácter innovador con respecto al pasado: ¿Hacia dónde orientar la acción educativa en lo social para dar respuesta a millones de personas, jóvenes, familias, mujeres, ancianos, emigrantes?

Es necesario acometer una renovación mental y moral como posible respuesta a la desorientación antropológica, reafirmando de manera firme y apasionada las categorías sobre las cuales se apoya toda intervención educativa, entre las cuales la primera es la certeza de las capacidades de crecimiento, de las personas; en segundo lugar, un cambio de las situaciones, a través de una reflexión de gran alcance que se funde sobre las capacidades individuales de desarrollo. Este análisis, hoy en día, se quiere impostar bajo un enfoque transdisciplinar, a partir de la ilustración de un concepto que remite a las ciencias paleobiológicas: la *exaptation*.

La capacidad de *exaptation* reside en descubrir, en el propio equipaje evolutivo, la existencia de potencialidades adoptables con vistas a una adaptación de nivel superior.

Exaptation se configura como forma evolutiva de adaptación, de proceso evolutivo de los organismos vivientes a partir de funciones nuevas, desempeñables por órganos o dotaciones que no varían su forma.

El término, que se originó recientemente de los estudios de paleobiología por Gould y Vrba (1982), quiere colmar una carencia de definición con respecto a los términos *aptation* y *adaptation*. *Aptation* es todo lo útil para la sobrevivencia y la idoneidad (*fitness*) de los organismos vivientes; *adaptations* son los procesos de construcción de caracteres plasmados por la evolución

para la función actualmente desarrollada. Las plumas de los antepasados de las aves, en principio, sólo tenían una función de termorregulación, reduciendo la variación térmica del cuerpo inducida por el entorno externo. Esto es *adaptation*.

Cuando las plumas empezaron a emplearse para el vuelo, apareció una nueva, ulterior función, un desarrollo evolutivo procedente de la forma sin suponer una modificación de la misma, por lo tanto una *ex-aptation*.

La garceta negra africana utiliza las alas, además que para volar, incluso para proteger del sol el espejo de agua en el que pesca, abriéndolas frente a sí como paraguas: esto constituye una *ex-aptation* para las alas.

Esta primera formulación por los dos paleobiólogos ha producido ulteriores desarrollos gracias a Pievani y Serrelli, que han identificado un tipo de *exaptation* que corresponde a dotación genética, en apariencia, no utilizada, que en cambio es cooptada para funciones ulteriores: esta forma de exaptación va bajo el nombre de *spandrel* (pechinas), término derivado de algunas formas arquitectónicas (Pievani, Serrelli, 2011).

Este concepto se ha empleado en el ámbito psicolingüístico (Closs Traugott, 2004), con referencia a la característica plasticidad del lenguaje humano que se renueva continuamente. Son ejemplos de *spandrel* algunas construcciones complejas elaboradas por el cerebro humano, como la lectura, la escritura, las bellas artes e incluso la práctica de la guerra (Buss *et al.*, 1998). Los *spandrel* demuestran potencialidades enormes con respecto a la mera acomodación adaptativa del encéfalo, incluso en cuanto al tema del desarrollo cultural.

¿De qué se compone una *exaptation*? La contestación a esta pregunta es particularmente estimuladora y, en cierto sentido, constituye la base sobre la cual se ha construido este trabajo: de no *aptation*, es decir, de materiales no aptos (en apariencia) para el proceso evolutivo en ese momento del desarrollo, que sin embargo, en un momento dado, y de una u otra manera, se vuelven útiles para el organismo. *Exaptation* –afirman Pievani y Serrelli– parece desarrollarse precisamente a partir de vínculos y efectos no adaptivos.

Una determinada función, pues, puede presentarse como no adaptiva o requerir alguna forma de revisión o de ulterior desarrollo. El organismo es capaz, por lo tanto, de recuperar de su dotación, a través de una especie de bricolaje, o cooptación, esos elementos antes considerados no adaptivos y potencialmente inútiles, que se vuelven útiles para mejorar la idoneidad (*fitness*) del organismo cara al ambiente. *Exaptation* son componentes vitales del éxito de todo organismo.

La naturaleza está en condiciones de utilizar de forma variada y creativa los viejos genes, como ilustra François Jacob en su brillante metáfora del “bricolaje evolutivo” (1978), que convierte la activación de un gen para una

Una determinada función, pues, puede presentarse como no adaptiva o requerir alguna forma de revisión o de ulterior desarrollo

función inédita o coopta una estructura para una tarea adaptativa diferente de esa para la cual se había formado, pero sin perjuicio de la integridad funcional preexistente.

Dicho concepto y el proceso que lleva a desarrollar la *exaptation* en los seres humanos aparecen extremadamente sugestivos, puesto que sugiere una posibilidad de saber, saber hacer y saber ser de manera diferente, re-descubriendo y re-utilizando posibilidades adaptativas y relacionales que obstaculizan una adaptación pasiva a la didáctica informal, que está profundamente arraigada en la sociedad posmoderna. Existe un equipaje de posibilidades que se han quedado silentes en el hombre “moderno” que ha desarrollado al máximo su capacidad para dar respuestas *técnicas* a los problemas que encara y que parece realizarse en la dimensión tecnológica y económica (*homo oeconomicus*, *technologicus*), como dimensiones hiper-especializadas, además de lo efímero de relaciones interpersonales basadas en la liquidez.

El énfasis en las competencias técnicas ha llevado a un empobrecimiento de la capacidad para comprometerse y ponderar críticamente, para disenter sin ser subversivos, para compartir en contra de las derivas utilitaristas, para cooperar frente a un individualismo estéril y de corto alcance; se trata de rasgos que sólo representan algunas dimensiones, particularmente evidentes, de esta antropología de lo posmoderno.

Las categorías que se deben contraponer a dicha deriva antropológica tienen carácter pedagógico porque se incluyen en una estrategia intencional de desarrollo, y se convierten en objetivo de intervención educativa en lo social cuando activan proyectos e intervenciones en los numerosos marcos de la socialización: en las escuelas, en las difíciles realidades de la integración y de la lucha frente a la marginación social, en las universidades, en las empresas, en la sanidad pública y privada, así como en la acción pastoral y en los lugares de culto; también en las biografías individuales y colectivas que buscan una difícil armonización entre la dimensión personal y social. La actividad del educador representa la activación de este proceso; es su catalizador, debido a que le corresponde al educador convertirse en facilitador y potenciador de dicho proceso de adaptación.

Este trabajo pretende proporcionar también una contribución al desarrollo del *status* disciplinar de la pedagogía social, aprovechando los estímulos que se originan del estatuto de la transdisciplinariedad del cual en Italia Paolo Orefice (2003) es un exponente importante. La contribución de un enfoque transdisciplinar como objeto de examen tiende a devolver la unitariedad del saber al diálogo de la pedagogía, en este caso con la paleobiología. A diferencia de un enfoque interdisciplinar en el cual varias disciplinas que se ocupan del mismo tema tienden a yuxtaponer horizontalmente los diferentes puntos de vista, enriqueciendo así el saber general acerca de un determinado objeto de investigación. El enfoque transdisciplinar se mueve verticalmente

La contribución de un enfoque transdisciplinar como objeto de examen tiende a devolver la unitariedad del saber al diálogo de la pedagogía

entre los saberes, tiende a construir un saber nuevo y unitario en torno al mismo objeto, apto para dar prueba de la complejidad de la realidad. Así, la perspectiva transdisciplinar no exige el dominio entre más disciplinas, sino la apertura de las mismas a lo que las une y a lo que las separa. La relación entre educación y sociedad desde el punto de vista interdisciplinar las concibe “vinculadas a la necesidad de operar desde diferentes vertientes para el mismo proyecto de realización humana de la sociedad y [...] para el mismo proyecto de desarrollo de la sociedad en el marco de la realización humana. La educación es propia del sujeto y de la sociedad: la ‘formatividad’ se encuentra en la posibilidad de cambio de los saberes del sujeto y de los saberes de la sociedad” (Orefice 2011, XV).

La pedagogía social, por otra parte, se connota a nivel constitutivo por su redefinición continua en relación con los cambios socioculturales, hasta una reflexión seria en el marco pedagógico y social ya que es indispensable tener en cuenta los diferentes paradigmas que tienden a crear un pluralismo epistemológico (Caride, 2003), que cuenta con las contribuciones de otras disciplinas y de las tecnologías.

Este trabajo está, por lo tanto, dirigido a desarrollar el proceso de *exaptation* proponiéndolo como modelo para las posibilidades evolutivas de la “especie”. Sin embargo, lo que ocurre en el mundo animal a través de dotaciones genéticas *disponibles*, aunque en potencia, en función de una adaptación más eficaz, es completamente atribuible a posibilidades humanas idénticas, es decir, posibilidades realizables en base a la conocida plasticidad cerebral.

Esta reflexión recurre, de forma breve, a algunos de los rasgos que connotan la condición antropológica del ciudadano global. El concepto de *exaptation*, con algunas posibles realizaciones de este modelo de desarrollo identificable, se ha aplicado tanto en iniciativas que se han realizado espontáneamente en Italia relacionadas con la solidaridad, como en algunos movimientos ciudadanos que se han creado en España a comienzos de la crisis. El análisis de estas capacidades ofrece una respuesta innovadora a la crisis, basada en la solidaridad, que se constituye como posible proyecto pedagógico intencional de desarrollo, en base a enfoques de estudio diferenciados que respaldan su factibilidad. Por último, se diferenciarán los conceptos de cambio como adaptación funcional y conformista y el cambio fruto de la *exaptation*.

La crisis económica: ¿qué marco de intervención para la pedagogía social?

La crisis económica global empezó en 2008 con la crisis financiera de los *subprime* en Estados Unidos. En 2009 estalló con el desplome de las bol-

sas mundiales, y desde 2011 está literalmente rediseñando las economías de todos los países, poniendo a dura prueba los equilibrios nacionales con un fuerte riesgo de pérdida de la cohesión social.

Muchos países de la eurozona corrieron el riesgo de *default*; en particular Grecia, Chipre, España e Italia, que ha ocasionado graves preocupaciones no sólo a nivel del gobierno local, sino que ya los mismos ciudadanos están alertados por la situación de alarma en la que se encuentran expuestas sus existencias individuales. Como muestra de ello tenemos los numerosos suicidios de ciudadanos, así como de pequeños empresarios forzados a despedir hasta sus mismos familiares, que ha sucedido en Italia, como una especie de boletín de guerra, o por personas que han perdido su empleo y no encuentran otro, que incrementan el número de comportamientos apicales conectados exclusivamente con el sustrato psicopatológico de los sujetos. “Después de la crisis económica de 2008, las tasas de suicidio aumentaron en los países europeos y americanos estudiados, sobre todo en los hombres y en los países con niveles de vida más elevados, ocasionados por la pérdida del empleo” (Chang *et al.*, 2013).

En Roma (Italia), el 15 de octubre de 2011 la manifestación pacífica de los “Indignados” degeneró en enfrentamientos violentos, como no se habían visto en el país desde el 2001, época de los episodios sangrientos durante el G8 en Génova. El movimiento de los “Indignados”, con orígenes españoles, atravesaba Europa, cruzándose con el movimiento “Occupy Wall Street”, procedente de Estados Unidos.

La sensación por parte de los individuos e incluso de los mismos estados es de una impotencia generalizada para hacer frente con éxito al fracaso de las economías, a la decepción ante las expectativas de empleo, a la esfumación de los ahorros acumulados trabajosamente y con dificultad por las generaciones precedentes y que observan cómo hoy día se empobrecen cada día más por las exigencias cotidianas.

Estos acontecimientos producen una sensación de ingobernabilidad de la propia vida, una falta de perspectivas de futuro asegurado y se vislumbra también una antropología posmoderna compleja, inusual con respecto al pasado, difícil de describir con exhaustividad en pocas líneas.

¿Es posible emplear el proceso de *exaptation* en términos pedagógico-sociales?

Desde un punto de vista pedagógico se trata de establecer si el individuo sufre pasivamente lo que, con razón, puede definirse como un proceso de deshumanización (Calaprice, 2005). Una especie de coacción a actuar, o si aún dispone de cierta posibilidad de elegir modalidades alternativas y más

eficaces para alcanzar su propio bienestar y desarrollo individual y social, en favor de una vida vivida *en relación* con los demás, que contribuya a un proceso continuo de humanización del individuo.

La dificultad principal reside en transponer el concepto de *exaptation* desde la dotación material concreta de los seres humanos hasta la inmaterialidad de los procesos de pensamiento, las elecciones, los valores, la ética.

La reflexión de Nussbaum (2001), que va bajo el nombre de *Capabilities Approach*, define formalmente las capacidades como “lo que las personas están realmente en condición de hacer y ser, teniendo como modelo la idea intuitiva de una vida que sea digna de la dignidad de un ser humano” (Nussbaum, 2001, p.19). Se trata, pues, de rasgos típicos de la vida humana y que la diferencian de otras formas de vida reales o posibles.

Lo que del pensamiento complejo de Nussbaum resulta útil para nuestros objetivos se puede sintetizar en tres puntos fundamentales:

1. El primero es que existe un nivel mínimo de capacidades, que son dotaciones internas al individuo y definen su vida como tal, es decir como propia de un ser humano. Vivir por debajo de estas capacidades representa una vida indigna para cualquier ser humano (no nos extenderemos en este trabajo acerca de los problemas éticos relacionados con la formulación específica de las capacidades según la filosofía estadounidense).
2. Algunas capacidades no permanecen estables, sino que pueden replantearse en base a las contingencias del momento histórico, ya que algunas de ellas se pueden inhibir en beneficio de otras.
3. Para que las competencias puedan desarrollarse, se precisan procesos de aprendizaje y educativos que atañen asimismo al papel de las humanidades. El valor de estas disciplinas, hoy en día, resulta deslucido por el desarrollo tecnológico y por el énfasis sobre competencias dirigidas al desarrollo económico en perjuicio de la empatía y del desarrollo de un “ojo interior” (Nussbaum, 2010), capaz de sentir compasión, interdependencia y de desarrollar formas críticas de pensamiento.

Condiciones que soportan la hipótesis de estudio

Los estudios sobre las neuronas espejo llevan tiempo insistiendo sobre las capacidades de modelación de la mente, incluso en base a algo inmaterial como el habla, la relación, la atención por los demás y a los demás (Gallo, Berti, Ceroni, 2011). Un cerebro que aprende (Koizumi, 2004) establece

La dificultad principal reside en transponer el concepto de *exaptation* desde la dotación material concreta de los seres humanos hasta la inmaterialidad de los procesos de pensamiento, las elecciones, los valores, la ética

nuevas conexiones neuronales, de las que hoy es posible conseguir evidencias científicas en base a técnicas sofisticadas de imagen.

Esta capacidad de la red cerebral para organizarse y reorganizarse permite que afloren la significatividad de lo pedagógico en los procesos de desarrollo humano y el valor de la relación naturaleza-cultura donde lo material se convierte en pensamiento (Frauenfelder, 2004, p. 5).

La pregunta que se plantea es: ¿A través de qué condiciones es posible hoy poner en marcha un proceso de desarrollo educativo? La posición que deseamos ilustrar se origina mediante procesos de cambio, de la búsqueda de una adaptación cualitativamente diferente de la que se esperaría que en tiempos de crisis se active de forma autónoma en algunos individuos, la mayoría adultos. Esta constatación sugiere que dicho cambio pueda activarse incluso en los más jóvenes, es decir, los destinatarios principales de los procesos educativos, por medio de una intencionalidad educativa explícita y compartida en los casos en que el educador se presente como *atravayente* para el educando. O bien él enteramente, o bien algo de él, que le lleve al educando al deseo de poseer las características humanas y morales que le pertenecen establemente al educador. Nos referimos a lo atractivo del testimonio y a la caracterización estética de la educación. En este caso el educador se hace facilitador, catalizador del proceso de *exaptation*.

La constatación de Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza resume bien lo expresado hasta aquí acerca de las consecuencias sociales de la globalización:

Evolución no es necesariamente sinónimo de desarrollo y mejora

Evolución –sugieren Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1993)– no es *necesariamente* sinónimo de desarrollo y mejora. Sin embargo, diferenciación y transformación producen un aumento de la variedad disponible. La transformación entraña a menudo, pero *no necesariamente*, un aumento de complejidad; lo que resulta particularmente evidente con respecto a lo que ocurre como consecuencia de procesos de globalización económica.

Por muy compleja que se haya vuelto objetivamente la realidad, lo que hay que destacar es que las personas no han estado en condiciones de seguir un desarrollo análogo en la percepción y composición de sus existencias individuales, sino que han aplicado una especie de reduccionismo adaptativo. Se ha originado una incapacidad para gobernar, un proceso que ha trastornado a muchísimos de los que lo han sufrido, además de algunos entre los que lo habían puesto en marcha. Se trata de una evolución que ha conllevado un empobrecimiento antropológico.

Es verdad que la capacidad para sobrevivir se identifica con la capacidad para elegir y plantear en el organismo las mejores soluciones. Sin embargo no hay que dar por descontado que estas capacidades estén orientadas de acuerdo con los criterios constituyentes del desarrollo humano en cuanto atribución de sentido, enriquecimiento de sí mismo como individuo en rela-

ción a la dirección de reciprocidad, del don de la gratuidad, de la plenitud de vida, sino que pueden demostrarse mediante una mera adaptación, e incluso a través de un conformismo estéril y achatamiento, es decir, *adaptation* en clave antropológica.

Nos preguntamos, por lo tanto, cuál es el “material” que hay que recuperar, que en un momento dado se ha revelado *no útil* para el desarrollo del individuo y se dejó apartado, en el cual hoy, en cambio, es posible encontrar un potencial de utilización y, por lo tanto, de crecimiento ontológico. Es posible, entonces, tratar de recontextualizar la posibilidad de *exaptation* social en el marco trazado.

Una socialización renovada como ejemplo de *exaptation* social

Los ejemplos que se han tomado en consideración a partir de este punto gravitan alrededor de la capacidad del individuo para entrar en relación. Es decir, su modificación en el sentido de un empobrecimiento de la capacidad para *cuidar* de los demás resulta entre las aptitudes que más requieren ser recuperadas y desarrolladas según las modalidades propuestas. No se trata de una casualidad que sociólogos insignes hayan elegido como tema de su investigación la capacidad o incapacidad del individuo posmoderno para poner en marcha acciones sociales que interesan a la colectividad. La capacidad social de los individuos se ha perdido en el individualismo, que ha engendrado disgregación del complejo social y desinterés hacia el bien común (Bauman, 1999), que se ha traducido en un narcisismo desbordante, en autorreferencia, en incapacidad para la cooperación.

El énfasis sobre la autorrealización ha derivado en una expresividad exasperada del sujeto en la búsqueda de una autenticidad que tiende a *expulsar* toda relación potencialmente conflictiva y difícil (del matrimonio a las dificultades entre grupos étnicos) hasta el límite extremo del *tribalismo* (Sennett, 2012) por el cual el individuo entra en relación sólo con sus semejantes. Todos los demás se transforman en enemigos; se activan, de tal forma, procesos de aislamiento voluntario incluso radical, cuando la interdependencia se encuentra entre los caracteres principales de la globalidad.

La antinomia que se crea entre la interdependencia de los destinos y la percepción de una soledad que debilita los vínculos sociales (Putnam, 1995) hace imprescindible la construcción de una nueva identidad personal y relacional. Una adaptación de nivel superior supondría recuperar una solidaridad desinteresada que, en el paisaje de la sociedad moderna a la posmoderna parece, en efecto, haberse perdido; haberse considerado inútil porque no

Nos preguntamos cuál es el “material” que hay que recuperar, que en un momento dado se ha revelado *no útil* y en el cual hoy es posible encontrar un potencial de utilización

cumplía con las necesidades de la afirmación de la identidad del yo en una libertad de acción desligada de todo vínculo.

La recuperación de la dimensión ética del ser en relación presupondría algunas formas libres de “renuncia a sí mismo” a partir de la unidad de destino. Lo que se precisa es una especie de recuperación de la fraternidad, la única dimensión del tema iluminista que no se ha logrado consolidar, a la cual los resultados del actual funcionamiento de la sociedad parecen, en cambio, forzarnos so pena de un elevado riesgo de autodestrucción.

Es indispensable reorientarse hacia la responsabilidad, como capacidad para responderle (desde *respondeo*), en términos existenciales, al *otro* que nos interpela y nos necesita. Sin embargo, el paradigma de la fraternidad se presenta constitutivamente ambivalente. En su ambivalencia constitutiva permite tanto la competencia, como el ejercicio de la responsabilidad, forzando a responder los unos a los otros. El incremento de oportunidades en términos de diversificación de situaciones y de encuentro con personas, incluso muy diferentes de nosotros, puede hacer la vida más rica, pero asimismo más difícil de afrontar, sobre todo si no se siente la premisa de no valorar la ética de los buenos sentimientos, sino de entrar en la dramatización que implica la relación con los demás, en cuyo caso cuidar del otro y hacerse cargo de él puede transformarse en conllevar un compromiso personal extremadamente gravoso y representar una fuente de inquietud moral casi irresoluble (Z. Bauman, 2002).

La red *guangxi*: *exaptation* de los vínculos sociales

La red *guangxi* descrita por Sennet (2012) se refiere al sistema de relaciones que se está perdiendo en la China materialista, en curso de occidentalización. Muestra de una potencialidad de relaciones y reciprocidad, corre el riesgo de ser rebajada como “no útil”, mientras que en nuestro contexto occidental podría ser recuperada como forma de *exaptación*.

Guangxi es una “red relacional intrincada y difusa a la que sus ciudadanos se dedican con gran energía, sutileza y fantasía” (Sennett, 2012, p. 152). Se trata de relaciones basadas en el honor, en las que la palabra representa el vínculo de cada compromiso que se asume. Siempre es posible contar con los demás, sobre todo cuando las cosas no salen bien; el honor está vinculado en dar apoyo, todo contrario que aprovecharse de la debilidad de los demás. Es un sentimiento que va más allá de la simpatía y de la ternura. Se considera como una obligación prestar ayuda en caso de necesidad; una red de apoyo que tiende a superar la rigidez de normas y reglamentos en un país que está cambiando muy rápidamente. El *guangxi* anima a atender en el futuro las responsabilidades de las acciones llevadas a cabo en el presente. Las perso-

Guangxi se trata de relaciones basadas en el honor, en las que la palabra representa el vínculo de cada compromiso que se asume

nas de la red *guangxi* no se avergüenzan de su dependencia, que en nuestra mentalidad se considera como marco de debilidad. Desde el punto de vista de la cultura china, la persona que se jacte de que no le pide ayuda a nadie aparece profundamente incompleta y su vida parece dominada por el miedo a ser absorbida por la comunidad (Sennett, 2012, 152-153).

Exaptation de la solidaridad

Una forma concreta de enfrentamiento con la crisis se encuentra en la creación de *grupos de compra solidaria*. Se trata de grupos de familias o individuos que acceden a productos biológicos o locales desde proveedores que proponen un precio más favorable gracias a la compra acumulativa. Se trata de un primer paso hacia una solidaridad fundada en el principio “la unión hace la fuerza”: cuantas más personas compren, más ventajoso es el precio. La verdadera *exaptation*, como desarrollo ético de esta forma de solidaridad, se comprueba cuando dentro de los grupos de compra la comunidad se hace cargo de un pequeño porcentaje en el precio de compra, que permite adquirir alimentos proteicos que llegan gratuitamente a las *caritas* parroquiales. La solidaridad, aquí, ya no les acomuna a los semejantes (los que tienen, en todo caso, poder de compra), sino que incluye a los invisibles, los marginalizados, los desconocidos que resultarían excluidos de las posibilidades de consumo de productos proteicos que, normalmente, no forman parte de la dotación de estas *caritas* parroquiales.

Exaptation de las insurrecciones

El sociólogo Manuel Castells (2012) analiza los movimientos de insurrección pacífica que se han difundido rápidamente en el mundo a partir de diciembre de 2011, como explosiones de disensión después del desplome de las bolsas mundiales, como son: la primavera árabe, el movimiento egipcio de Plaza Tahrir, los Indignados españoles y el movimiento Occupy Wall Street. Este no es el lugar para evaluar esta forma de protesta, o modalidad como el sociólogo describe y estudia algunos rasgos peculiares, que la hace funcional para la reflexión propuesta.

El movimiento pacífico de los Indignados presenta rasgos en los cuales es posible vislumbrar *exaptation*: formas diferentes para hacer frente a las dificultades de la crisis, gestionar el movimiento revolucionario, por un lado, funcionales e innovadoras con respecto a la forma de concebir las insurrecciones que nos enseña la historia, por el otro, como nueva forma de concebir la existencia precisamente a partir de los fracasos vinculados a los procesos de globalización económica.

Gracias a los medios autónomos de comunicación horizontal facilitados por Internet, los ciudadanos de la edad de la información están en condiciones de inventar nuevos programas en relación con su sufrimiento, sus miedos, sus sueños, sus esperanzas, y por consiguiente transmitir nuevos valores y objetivos. Los movimientos sociales, a su vez, crean contrapoder, autoconstruyéndose por medio de un proceso de comunicación autónoma, ajena de quienes detengan el poder institucional.

El análisis lexicológico de los términos adoptados por los manifestantes, con lo que implica y lo que quiere sustituir, revela precisamente este proceso de búsqueda de una ulterior adaptación y, en cierto sentido, divergente con respecto a las tres dimensiones de autoculpabilidad, de insurrección como forma de revuelta contra los presuntos responsables de la crisis económica, de cinismo. La expresión “sin miedo” implica: juntos sí podemos, no estáis solos, la crisis se puede derrotar, creatividad; esto se contrapone a fatalidad, parálisis (Castells, 2012, p.100).

La evolución positiva de actitudes y conductas se concibe como *exaptation* con respecto a la categoría de la adaptación cínica y fatalista (no hay nada que hacer), y a la parálisis ideológica, además que emotiva, hacia lo que en cambio se adopta como aceptación de la propia condición que ve en el destino algo que, a través de la movilización de los individuos, se construye incluso con las propias manos.

El inicio del proceso

Lo que no dicen los estudios paleobiológicos es qué lleva a iniciar el proceso de incremento de la innovación y cómo se pone en marcha el proceso.

Para que el individuo se percate de que su bagaje experiencial y la ‘dotación’ utilizada hasta aquel momento ya no son satisfactorios debe crearse una necesidad, una carencia advertida claramente y de la que se suscite una atracción por un cambio percibido más por su bondad que por su conveniencia. Debe crearse una aspiración, que llamamos *deseo*, no sólo debido a la concupiscencia de tener algo a que se aspira, sino como tensión hacia una idea de sí mismos que apaga la propia aspiración a ser, en la que se entrevé como cumplida la razón de la propia vida: son estas, de hecho, las condiciones para que se lleve a cabo todo aprendizaje y todo cambio.

Podemos suponer que en los comportamientos anti-crisis, como las protestas de los movimientos de insurrección pacífica, los individuos manifiestan un estilo de vida propio, inspirado en la paciencia, la solidaridad y la autorreflexión, que le atribuyen valor por un mero espíritu de contestación y de oposición. Cuando se hace referencia a la *exaptation* debe crearse una especie de *insight* como momento inicial de autoconciencia de una posibilidad de

Cuando se hace referencia a la *exaptation* debe crearse una especie de *insight* como momento inicial de autoconciencia de una posibilidad de adaptación que nunca se ha tomado en consideración

adaptación que nunca se ha tomado en consideración, o que se ha descuidado de una forma más o menos consciente.

Se puede hablar de una *antropología exaptada* cuando el individuo descubre el valor de potencialidades que han quedado poco o nada expresadas en el pensamiento y en el sentimiento. Una experimentación de estados emocionales descuidados por una generación de adolescentes eternos, que han vivido cerca de treinta años de libertad absoluta como experiencia en masa (Magatti, 2012), con la incoherencia, que ha sido el rasgo distintivo del recorrido evolutivo de la humanidad en los últimos cincuenta años, casi elevada a ser credo filosófico enmascarado de funcionalidad y flexibilidad. Una generación que ha dejado aparte la memoria de valores y modalidades relacionales considerados inservibles, que ha perdido la capacidad para la cooperación y la generatividad.

Jóvenes y adultos que se agruparon en las plazas de la contestación han intentado proponer una modalidad nueva de acción social, un estilo de vida quizá más humano, en el que se entrevé la posibilidad de pensar que lo nuevo es posible, porque el ser de manera diferente pasa a través de una nueva reflexión y se lleva a la práctica a través de un cambio que utiliza la red telemática como vehículo de un nuevo modelo de transformación social libre de ideologías obsoletas y políticas manipuladoras.

Así, “es responsabilidad de la pedagogía ayudar a cada sujeto a reapropiarse de sí mismo y aprender a gestionar la complejidad, encontrando en el proceso social, económico, político que ha generado esta situación los elementos críticos y las posibles formas de recuperación. Y, en la estructura educativa, los elementos cuantificables, significativos e inajenables para individualizar recorridos viables para las nuevas generaciones. Debe hacerlo tanto para garantizar la *supervivencia de lo humano*, puesto que corresponde precisamente a una necesidad intrínseca del hombre y de su naturaleza evolutiva: la tendencia hacia una autonomía personal dentro de redes de relaciones y de una sociedad en evolución continua [...] so pena de regresión e incluso de desaparición” (Calaprice, 2005, p.17).

Los grupos parroquiales de compra solidaria destacan una modalidad de actuación de la solidaridad a partir de su connotación de *in-utilidad*: introducen una forma solidaria que no contempla, por su naturaleza, ningún tipo de utilidad, interés, ventaja y que permite asimilarla plenamente con la *gratuidad*, con el don.

Para que se realice la *exaptation* no basta con que se actúe de forma diferente. Debe alcanzarse una connotación de elección significativa para la propia actuación. Lo que diferencia una adaptación simplemente *diferente* de una *exaptation* es la conciencia de una condición de imperfección, la percepción de un vacío existencial, la adhesión a categorías fundacionales de la existencia, la capacidad para realizar un cambio del cual poder dar razón,

determinado no por factores puramente instrumentales, sino por un deseo de salida desde sí mismo y desde el límite representado por los demás, por la posibilidad de cuidado a sí mismo que pasa por la posibilidad de cuidado a los demás, por una renuncia desinteresada. En síntesis, un cambio en el sentido de apertura existencial, una visión unitaria de la realidad con respecto a la fragmentación de la propia existencia.

El origen espontáneo de las formas evolutivas presentadas según la categoría analizada es, probablemente, un factor no secundario en las posibilidades evolutivas de la especie. Sin embargo, la característica principal para la intervención educativa en lo social y para lo social consiste en la dinámica educativa, a través del natural estímulo al crecimiento de niños y adolescentes, sobre todo cuando se encuentran en un entorno que se presenta como educativo por ser portador de significado y de estímulos, e incluso más, gracias a la figura del educador que, viviendo un estilo de vida de comunicación y relación *exaptado*, se le presenta al joven como propuesta testimonial. Una figura que, a través de esa principal connotación pedagógica que es el acompañamiento, se mantiene a su lado dentro de un proceso diario de revisión y revisitación, hasta lograr un verdadero descubrimiento existencial que favorezca su humanización, como ser humano.

La pedagogía social puede constituirse como catalizador de este proceso de renovación antropológica

La pedagogía social puede constituirse como catalizador de este proceso de renovación antropológica, teniendo la misión de cumplir incluso con funciones de pacificación y estructuración de subjetividad en el complejo social de los territorios y las comunidades.

Exaptation es, por tanto, un concepto que, en su traducción literal —el uso que la gaceta negra africana hace de sus alas para proteger del sol el espejo de agua en el que busca sus alimentos— es tan sugestivo de poder ser fácilmente entendido por todo el mundo, independiente de la preparación cultural y del estatus social, cuando en situaciones particulares de incomodidad se puedan plantear dudas sobre la posibilidad de ser algo diferente. Representa, pues, una metáfora útil no sólo para la comunidad científica, sino también para la actividad educativa en sentido estricto. Significa usar plumas, por fin, para volar.

Elvira Lozupone
Investigadora en Pedagogía General y Social
Catedrática de Pedagogía Social
Universidad de Roma
lozupone@uniroma2.it

Bibliografía

- Bauman, Z.** (1999). *In search of politics*, Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z.** (2002). *La società individualizzata*, Bologna: Il Mulino.
- Buss, D. M.; Haselton, M. G.; Shackelford, T.K. *et al.* (1998). “Adaptations, Exaptations, and Spandrels”. En: *American Psychologist*, 53, (5), p. 533-548.
- Calaprice, S.** (2005). *Pedagogia generale e sociale*. Bari: Giuseppe Laterza.
- Cambi, F.** (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Caride Gómez, J. A. (2003). “El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico social”. En: *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, p. 123-161.
- Castells, M.** (2012). *Reti di indignazione e speranza movimenti sociale nell'era di internet*. Milano: Università Bocconi editore.
- Cavalli-Sforza, L. L.; Cavalli-Sforza, F.** (1993). *Chi siamo. La storia della diversità umana*. Milano: Mondadori.
- CENSIS** (2010). *44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Bologna: Il Mulino.
- Chang, S. S. et al.** (2013). Impact of 2008 global economic crisis on suicide: time trend study in 54 countries. *BMJ*, 347:f5239.
- Closs Traugott, E.** (2004). “Exaptation and Grammacalization”. En: M. Akimoto, (ed.). *Linguistic Studies Based on Corpora*, (133-156). Hituzi Syobo Publishing Co.: Tokyo.
- Coombs, P. H.** (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Gallo, E.; Berti Ceroni, G.** (2011). “Possibili correlati neurobiologici di quattro specifici fattori comuni della relazione terapeutica”. En: *Quaderni Italiani di Psichiatria* 30, (1), p. 43-55.
- Giaccardi, C.; Magatti, M.** (2003). *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Roma-Bari: Laterza.
- Gould, S. J.; Vrba, E.** (1982). “Exaptation a missing term in the Science of Form”. En: *Paleobiology*, 8, (1), p. 4-15.
- Jacob, F.** (1978). *Evoluzione e bricolage*, Milano: Einaudi.
- Koizumi, H.** (2004). “The concept of ‘developing the brain’: a new natural science for learning and education”. En: *Brain and Development*, 26, (7), p. 434-441.
- Magatti, M.** (2012). *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum, M. C.** (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C.** (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna: Il Mulino.
- Orefice P.** (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini Studio.

- Orefice P.** (2011) *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pievani, T.; Serrelli, E.** (2011). "Exaptation in human evolution: how to test adaptive vs exaptive evolutionary hypotheses". En: *Journal of Anthropological Sciences*, 89, p. 1-15.
- Putnam, R. D.** (1991). *Bowling alone*, Simon & Schuster: New York.
- Rodríguez Izquierdo R.** (2007). "Contradicciones y desafíos de la globalización para la Educación Social". En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, p. 119-127.
- Sennett, R.** (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Milano: Feltrinelli.
- Sarracino, V.; Striano M.** (2001). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Roma: ETS.
- Serrano, E.** (2011): *El poder de las palabras: glosario de términos del 15-M*. <http://www.madrilonia.org/2011/06/el-poder-de-las-palabras-glosario-de-terminos-del-15m/> (recuperado el 26 de mayo de 2014).
- Sirignano, F. M.** (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

Comunidades en movimiento: los planes de desarrollo comunitario como promotores de capital social

Mònica Padró
Xavier Úcar

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de caso que pretende saber si los planes de desarrollo comunitario (PDC) son promotores de capital social y relaciones en las comunidades. Para responder a esta pregunta de investigación, se recogen, se analizan y se comparan un conjunto de aportaciones teóricas sobre qué es capital social, qué elementos contiene y qué beneficios aporta a las comunidades. Finalmente, se presenta el análisis de caso, que evalúa la creación de capital social relaciones en el barrio de Navas de Barcelona, a raíz de la creación del PDC Navas en el año 2009.

Palabras clave: Capital social, Planes de Desarrollo Comunitario (PDC), Relaciones, Comunidad, Navas

Comunitats en moviment:
els plans de desenvolupament
comunitari com a promotors
de capital social

Communities in Motion:
Community development plans
as promoters of social capital

En aquest article es presenta una anàlisi de cas que pretén saber si els plans de desenvolupament comunitari (PDC) són promotors de capital social i relacions en les comunitats. Per respondre a aquesta pregunta d'investigació, es recullen, s'analitzen i es comparen un conjunt d'aportacions teòriques sobre què és el capital social, quins elements conté i quins beneficis aporta a les comunitats. Finalment, es presenta l'anàlisi de cas, que avalua la creació de capital social relacions al barri de Navas de Barcelona, arran de la creació del PDC Navas l'any 2009.

Paraules clau: Capital social, Plans de Desenvolupament Comunitari (PDC), Relacions, Comunitat, Navas

This article presents a case study that set out to determine whether PDC community development plans are effective promoters of social capital and good relations in the community. In order to respond to this research question the study collected, analysed and compared a set of theoretical contributions on the nature of social capital, what elements it contains and how it benefits the community. Finally, the concluding analysis assesses the creation of social capital relations in the Navas neighbourhood of Barcelona, in the wake of implementation of the Navas PDC in 2009.

Keywords: Social capital, Community Development Plans (PDC), Relations, Community, Navas

Cómo citar este artículo:

Padró Buixeda, Mònica; Úcar, Xavier (2015). "Comunidades en movimiento: los planos de desarrollo comunitario como promotores de capital social". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, p. 115-130



El concepto de capital social ha ido entrando poco a poco a formar parte de la forma en que pensamos y miramos las realidades comunitarias y sociales. Es un concepto que, entre muchos otros ámbitos, está siendo especialmente estudiado e investigado en los campos de la sociología, la economía, la política, la educación o el desarrollo comunitario. Sin embargo, desde la academia se destaca la falta de consenso ante lo que significa el capital social y las realidades concretas a las que se refiere. La amplitud y diversidad de aportaciones teóricas realizadas a lo largo de los últimos años presenta diferentes perspectivas –incluso, en algunos casos, contradictorias– sobre qué es el capital social; cuáles son los elementos que lo configuran; de qué formas se puede medir; qué implica para la ciudadanía o para las comunidades; y, por último, qué beneficios personales o comunitarios puede producir. Desde las primeras aportaciones de Hanifan (1916) sobre las escuelas como centros comunitarios donde se genera el capital social, ahora hace ya casi un siglo hasta la actualidad, este concepto ha despertado un gran interés. Es por eso que el número de investigadores y de artículos publicados alrededor de esta temática se ha incrementado sustancialmente en la última década.

El capital social es un elemento esencialmente vinculado con la vida en las comunidades y con la educación sociocomunitaria. Como indica Barreiro (2003), numerosas investigaciones y experiencias valoran muy positivamente la existencia de una red social generadora de capital social que aporta beneficios a la ciudadanía y las comunidades. Es desde esta idea que queremos profundizar en las relaciones entre la acción comunitaria y la producción de capital social ya que, como exponen Llena, Parcerisa y Úcar (2009), aquella se ha convertido en una de las mejores alternativas para facilitar la convivencia social y mejorar la calidad de vida de las personas y las comunidades en muchas dimensiones como, por ejemplo, la educación, la seguridad, la salud, el trabajo o la vivienda.

Este artículo es el resultado de una investigación que, a través de un análisis de caso, pretende saber si los planes de desarrollo comunitario (PDC) son promotores de capital social en las comunidades. Para desarrollar este trabajo, empezamos con una compilación y un análisis de aportaciones teóricas que buscan responder a la pregunta sobre qué es el capital social, qué elementos forman parte de él y qué beneficios puede aportar a la comunidad. A continuación, se presenta el estudio de caso: el Plan de desarrollo comunitario del barrio de Navas de la ciudad de Barcelona. Y se termina el artículo presentando algunas conclusiones.

El capital social es un elemento esencialmente vinculado con la vida en las comunidades y con la educación sociocomunitaria

¿Qué es el capital social y qué ventajas aporta a la comunidad?

Varios académicos valoran la existencia de una red social generadora de capital social que produce utilidades y beneficios a las personas que participan en ella. Dice Barreiro, en este sentido, que “las comunidades con un abanico diverso de redes sociales y asociaciones cívicas se encuentran en una mejor situación para resolver sus problemas o satisfacer sus necesidades” (2003:9). El World Bank (2014), por su lado, indica que cada vez más estudios muestran que el capital social es crucial para que las sociedades prosperen económicamente y realicen un desarrollo sostenible. Cuando el capital social aumenta de forma positiva, puede mejorar la efectividad de los proyectos y se pueden construir comunidades con capacidad de trabajar conjuntamente en el abordaje de necesidades comunes y con cohesión e inclusión, transparencia y responsabilidad.

No obstante, ya hemos apuntado que no hay consenso entre los investigadores, por lo que el objetivo de este apartado es profundizar sobre el concepto del capital social y comparar diferentes aportaciones teóricas. El método seguido para desarrollar esta comparación toma como base las investigaciones de Díaz y Cívís (2010), que relacionan el capital social con las redes socioeducativas, y también las aportaciones de Narayan y Cassidy (2001), que definen indicadores para las dimensiones que configuran el capital social. Estas investigaciones son consideradas en ellas mismas un marco abierto, en permanente revisión y un punto de partida para futuros trabajos y estudios.

La elección de los autores que trabajaremos en este artículo, del amplio abanico de posibilidades existente, se ha basado fundamentalmente en dos criterios: (1) en la importancia del autor y sus aportaciones teóricas en el campo del capital social; (2) en que sus aportaciones teóricas estuvieran relacionadas con el desarrollo comunitario, las ciencias sociales y la educación.

Según Coleman (1988), el capital social se encuentra en las relaciones interpersonales y está formado por el conjunto de elementos de la estructura social que facilitan a las personas emprender acciones colectivas. Las normas y sanciones, por ejemplo, pueden disminuir la criminalidad y permiten a las instituciones generar estabilidad en contextos de inestabilidad.

La confianza que existe entre las personas de un grupo es, según Fukuyama (2001), un elemento clave de capital social, que se constituye como norma informal que promueve la cooperación y la creación de red social y de relaciones entre individuos. Woolcock (2001), por su lado, define el capital social como una variable relacional influenciada por las normas y redes de relaciones que facilitan la acción colectiva y la aparición de confianza. Estas aparecen, desde su punto de vista, como resultado de las interacciones repetidas entre las personas del grupo o entre estas y las instituciones. En cambio, el capital social

Cuando el capital social aumenta de forma positiva, puede mejorar la efectividad de los proyectos y se pueden construir comunidades con capacidad de trabajar conjuntamente

es para Putnam (2003) un activo fruto de la cooperación organizada entre los miembros de la comunidad que actúan y establecen relaciones bajo la interiorización de varios valores (confianza, solidaridad, reciprocidad) y a través de la existencia del tejido social, de las normas y las instituciones.

Halpern (2005) concibe el capital social como el conjunto de redes, costumbres, normas, sanciones y relaciones que unen a las personas en una estructura social que condiciona las acciones e interacciones que se producen entre ellas. Cuando hablamos de normas de solidaridad o reciprocidad nos referimos, por ejemplo, a un grupo de vecinos que baja el volumen de la música por la noche para no hacer ruido o, también, a la confianza existente entre los vecinos de un barrio o a determinadas costumbres y hábitos sociales que permiten a los vecinos prevenir conflictos comunitarios. Como Durston (2005) explica, el capital social es uno de los activos que tiene el territorio para emprender movilizaciones. Unas movilizaciones que están influenciadas por otros activos intangibles como, por ejemplo, el cultural (conjunto de normas, valores, comportamiento aceptado socialmente, etc.) y el cognitivo (conocimientos, destrezas adquiridas, etc.).

Los elementos que configuran el capital social son, según el Word Bank (2014): (1) los grupos y redes de individuos, que promueven las relaciones personales y el bienestar; (2) la confianza y la solidaridad existente en una comunidad, que mejoran la cohesión y posibilitan las acciones colectivas; (3) la cohesión social y la inclusión, que evitan la exclusión de algunos grupos; y finalmente (4) los procesos de comunicación, que permiten el acceso de las personas a la información.

Otra visión muy diferente es la de Robinson, Siles y Schmid (2003), que conciben el capital social como el conjunto de sentimientos de solidaridad –por ejemplo, de admiración o de confianza– existentes entre las personas. Según estos autores, el *paradigma del capital social* contempla el intercambio de bienes socioemocionales¹ en las relaciones interpersonales como el medio primario de creación del capital social. Cuando las personas de una comunidad intercambian bienes materiales –información, recursos, etc.– intercambian también bienes socioemocionales. Este intercambio permite incorporar un valor afectivo a los objetos intercambiados o a los lugares donde esto se ha llevado a cabo. Los valores afectivos son los que mantienen las redes sociales. Por ejemplo, si cada persona de la comunidad tiene valores afectivos asociados al barrio, seguro que los respetarán y se sentirán probablemente conectadas entre sí, a través de ellos, aunque no se conozcan personalmente. El paradigma también contempla las instituciones informales y formales como generadoras de las normas que hacen posible el conjunto de intercambios ordenados y significativos entre las personas de la comunidad.

Finalmente, señalar que entre los diferentes tipos de capital social en las comunidades escogemos los de Putnam (2000), Barreiro (2003) y Durston (2000 y 2005) porque nos parecen los más adecuados en relación con la educación sociocomunitaria:

- A. El *capital interpersonal*, presente en las relaciones informales basadas en la confianza y la reciprocidad que tiene una persona con los demás.
- B. El *capital social de grupo*, que se da con la creación de vínculos densos, con confianza y reciprocidad entre los miembros del grupo: es lo que Putnam denomina *bonding*.
- C. El *capital social comunitario*, constituido por las instituciones formales e informales que emergen de las interacciones individuales y grupales para afrontar desafíos comunes o resolver conflictos.
- D. El *capital social de puente*, entendido como el conjunto de vínculos que dan acceso a personas e instituciones de una comunidad a otras instancias externas. A menudo se relaciona este tipo de capital con la consecución de recursos: es lo que Putnam denomina *bridging*.

Un enfoque integrador de las diferentes visiones recogidas por el conjunto de aportaciones analizadas podría ser aquel que entiende el capital social como un proceso que se desarrolla de forma cíclica en la comunidad. El capital social se encuentra en las relaciones entre las personas y los grupos de una comunidad que están en un proceso de transformación constante. Los diferentes elementos del capital social citados por los autores son los *condicionantes* (confianza, redes, solidaridades, etc.) que, en primer lugar, posibilitan que aparezca el capital social como resultado de las relaciones interpersonales e interinstitucionales (*input*). En segundo lugar, se podría decir que, una vez configurado este capital social se mantuvo, mientras las relaciones van cambiando en función de la evolución de sus miembros y sus instituciones. En tercer lugar, es también capital social el producto del entramado de los cambios en las relaciones existentes en la red (*output*). Finalmente, los “nuevos” condicionantes facilitan la aparición de nuevo capital social como una variación del ya existente y así vuelve a empezar el mismo proceso. Podemos ejemplificar este proceso considerando cómo opera el sentimiento de solidaridad que tienen las personas de un barrio que les permite organizar, por ejemplo, una recogida de alimentos para distribuir entre los que no tienen alimentos. Mientras se organiza, cambian las relaciones o se crean relaciones nuevas y se generan más condicionantes con la ampliación y la densificación del tejido social. Este proceso ha cambiado las relaciones presentes en el barrio, que ahora son más capaces de emprender nuevas acciones que generan nuevo capital social. Estos procesos son de gran importancia por el aumento de la capacidad de las comunidades y la adquisición de competencias participativas que, según Kieffer 1984¹, permiten a la ciudadanía implicarse en los asuntos cívicos más eficazmente y aumentar la autoestima comunitaria hacia las acciones que se llevan a cabo. Cuanto más confianza, reciprocidad y solidaridad hay en una comunidad, la ciudadanía es más capaz de enfrentarse a la resolución de problemas y desarrollar el aprendizaje de competencias participativas.

A modo de síntesis y comparación, se muestra a continuación la tabla 1, que permite identificar qué elementos o dimensiones están más o menos relacionados con la concepción del capital social desde una perspectiva sociocomunitaria, independientemente de cómo los conciba cada uno de los autores.

El capital social como un proceso que se desarrolla de forma cíclica en la comunidad

Tabla 1: Dimensiones que forman parte del capital social según cada autor/a

	Coleman (1988)	Fukuyama (2001)	Woolcock (2001)	Putnam (2003)	Halpern (2005)	Barreiro (2003)	Durston (2005)	Robison, Sils y Schmid (2003)	Paradigma cap. social	World Bank
Normas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Sanciones	✓				✓					
Relaciones	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Confianza		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Red social/ Sociedad civil		✓	✓	✓	✓	✓				✓
Cooperación Acción colectiva	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Solidaridad				✓	✓					✓
Reciprocidad				✓	✓	✓	✓			
Valores				✓			✓		✓	
Costumbres/ Hábitos culturales					✓		✓			
Activo cognitivo							✓			
Bienes socio- emocionales									✓	
Sentimientos solidaridad								✓		
Instituciones	✓			✓		✓	✓		✓	
Cohesión social										✓
Información/ comunicación										✓

Fuente: Creación propia

El análisis de la tabla 1 permite extraer un conjunto de conclusiones. A pesar de las discrepancias entre autores, se pueden encontrar elementos comunes y semejanzas entre las concepciones:

- A. El 100% de los autores y autoras citados consideran que *las relaciones* son la dimensión clave del capital social.
- B. El hecho de que las revisiones teóricas citadas contemplen que el capital social tienen un mínimo de 5 elementos o dimensiones y un máximo de 9 –excepto para Robison, Sils y Schmid, que incluyen 3–, podría indicar que es necesario identificar un mínimo de entre 3 y 5 elementos en una comunidad para justificar la presencia de capital social en un territorio.
- C. El porcentaje de acuerdo entre los autores respecto al que configura el capital social es el siguiente:
 - Las normas con un 90% de acuerdo,
 - la confianza, la cooperación y la acción colectiva con un 80%,
 - las redes sociales o la sociedad civil con un 60%,
 - las instituciones con un 50% de acuerdo.

- D. Para el resto de dimensiones, el acuerdo que estas forman parte del capital social es inferior:
 - La reciprocidad con un 40%,
 - la solidaridad y los valores con un 30%,
 - las costumbres, las sanciones y los hábitos con un 20%,
 - los bienes socioemocionales, los sentimientos de solidaridad, la cohesión social y la información o comunicación con un 10% de acuerdo.

El conjunto de dimensiones de la tabla 1 pueden ser también una guía para las comunidades y los PDC’s que quieren crear y transformar el capital social en sus territorios y en diferentes niveles de actuación como los destacados por Halpern (2005):

- A. En el macro-nivel el capital social se encuentra en la cultura, las costumbres, los derechos humanos, las leyes y las relaciones entre instituciones.
- B. En el meso-nivel se encuentran los vínculos establecidos entre la vecindad y diferentes comunidades a partir del respeto o la inclusión.
- C. En el micro-nivel se encuentran las relaciones entre amistades y familiares caracterizadas por la generosidad, la reciprocidad, la vergüenza o el amor.

Esta guía de dimensiones puede ser un criterio más para la priorización de objetivos y acciones a desarrollar en los PDC’s que pretenden promover la creación de capital social. En primer lugar, incluyendo un mínimo de 3 o 4 dimensiones en el conjunto de las acciones desarrolladas. En segundo lugar, potenciando las relaciones, ya que es clave según todas las aportaciones analizadas. Por último, valorando la presencia de las dimensiones que tienen un grado de acuerdo mayor como constitutivas del capital social.

¿Ha sido el Plan de desarrollo comunitario del barrio de Navas promotor de capital social?

Los PDC’s de Cataluña pretenden desencadenar procesos que supongan una mejora y un aferramiento de la identidad a las zonas de actuación, promoviendo sinergias positivas en el territorio a fin de optimizar y racionalizar los recursos existentes (Generalitat de Catalunya, 2008). Además, fomentan la corresponsabilidad y el compromiso activo de la vecindad, refuerzan el tejido asociativo, promueven relaciones constructivas como la resolución positiva de conflictos y procuran un desarrollo sostenible, entre otras finalidades perseguidas. En definitiva, los PDC’s desarrollan un conjunto inmenso y variado de actuaciones para desencadenar estos procesos, una parte de los cuales corresponden a las dimensiones citadas del capital social.

Los PDC’s fomentan la corresponsabilidad y el compromiso activo de la vecindad

El PDC Navas nació a finales del 2009, tras el diagnóstico comunitario del barrio de Navas, situado en el distrito de Sant Andreu de Barcelona. El diagnóstico lo llevó a cabo la Plataforma de Educación Social Sant Joan Bosco, con el soporte de la Asociación de Vecinos del barrio y la parroquia Sant Joan Bosco. Finalmente, se detectó un conjunto de necesidades, fortalezas y debilidades de la comunidad que justificaban el impulso de un plan comunitario que fomentara la participación ciudadana a través de la construcción de puentes y sinergias entre las entidades y servicios del barrio. La intención de la creación del PDC era, pues, dar respuesta a las necesidades comunitarias detectadas, así como (1) la presencia de entidades aisladas, (2) la presencia de colaboraciones puntuales entre servicios, (3) el poco reconocimiento de algunas entidades del barrio, (4) la falta de recursos económicos por parte las entidades o, entre otros, (5) la baja utilización de los pocos espacios públicos para la realización de actos comunes.

Fue a partir de este diagnóstico que se empezó a diseñar el PDC, como también a definir los objetivos y las estrategias metodológicas de intervención social, con la intención de:

- A. Activar: relaciones sociales de cooperación y consenso.
- B. Conducir: el conjunto de acciones a nivel de ciudadanía, profesionales técnicos y gestores/as.
- C. Construir: un proyecto común a partir de un diagnóstico, diseño del proyecto de mejora, ejecución y evaluación.
- D. Conseguir:
 - Sentimiento de pertenencia: Identificación con el propio barrio para iniciar una acción o transformación.
 - Cohesión social: sentimiento comunitario (cuantitativo y cualitativo).
 - Igualdad de oportunidades: implicación de todos los colectivos del territorio.
 - Transformación social: nuevas formas de hacer y relacionarse para construir un nuevo entorno.

Para hacer operativas las líneas de acción del PDC, se agrupan en comisiones de trabajo el conjunto de vecinos, vecinas y entidades o servicios del barrio de Navas. Las comisiones desarrollan en la actualidad diferentes actividades enmarcadas en los proyectos de: (1) tradición y cultura, (2) campaña vida saludable, (3) creación de red, (4) jóvenes, (5) intercambio de saberes-manos a la obra, (6) luchamos contra los estereotipos y, finalmente, (7) conexiones.

Para responder a la pregunta de investigación, se han analizado las diferencias de capital social en la dimensión *relaciones* en el barrio de Navas entre poco antes de la creación del PDC Navas a finales del año 2009 y la actualidad. Dado que solo queremos estudiar los cambios producidos en una dimensión específica, se escoge las *relaciones* porque son el elemento clave, en que todos los estudiosos coinciden respecto al desarrollo comunitario y el capital social.

Puesto que analizar todas las relaciones presentes en el sí de este PDC sería una tarea imposible, esta investigación se centra en los cambios producidos, como consecuencia del PDC, en las relaciones existentes entre, por un lado, el comedor social de Navas y el resto de instituciones del barrio y la ciudadanía (vecindad), por otro.

Los instrumentos utilizados son la revisión de documentación sobre el PDC Navas y la realización de entrevistas. Para el año 2009 se consulta el diagnóstico de barrio realizado antes de la creación del PDC Navas. El diagnóstico identificó un conjunto de necesidades comunitarias en el barrio y analizó las relaciones existentes entre entidades, servicios y la ciudadanía, a partir de la observación y entrevistas a todas las organizaciones del barrio, entre ellas, a la directora del servicio. Para el año 2014, se ha realizado una revisión de la documentación del PDC Navas, como memorias anuales, evaluaciones de actividades y proyectos, entre otros. También se ha realizado una entrevista semi-estructurada a Andrés Carmona, el educador social del comedor social de Navas.

Para comparar las diferencias entre los años 2009 y 2014 y poder estudiar la influencia del PDC Navas en los cambios de capital social, se define la dimensión *relaciones* y se elabora un listado de indicadores cuantitativos y cualitativos respecto a los aspectos más relevantes de estas *relaciones*: la comunicación, la dotación de recursos y los procesos de organización conjunta. Así pues, es en las relaciones donde se encuentra el capital social. Al hablar de relaciones nos referimos a los lazos, vínculos o interacciones que se establecen entre dos o más personas de una comunidad; entre estas y las entidades o servicios; entre las propias entidades o entre el conjunto de la comunidad; y, por último, entre otros grupos u organizaciones externas. Las relaciones son uno de los elementos fundamentales para el intercambio de bienes socioemocionales² y la producción de valores afectivos, por un lado, y, por el otro, para el trabajo en red, la cooperación, la acción colectiva y la comunicación. El conjunto de relaciones constituye el entramado de la estructura o red social que pone de manifiesto o deja patente el capital social de una comunidad.

A continuación se muestra, en primer lugar, la tabla 2 con los resultados obtenidos en los años 2009 y 2014 para cada uno de los indicadores establecidos y, en segundo lugar, una explicación y análisis de estos resultados, que permitirá responder a la segunda pregunta de investigación.

Es en las relaciones donde se encuentra el capital social

Tabla 2: Resultados indicadores del capital social “relaciones” en 2009 y en 2014 en el barrio de Navas

	Indicadores dimensión relacio- nes (capital social)	Comedor social 2009	Comedor social 2014
PROCESOS ORGANIZACIÓN	Nivel de colabora- ción / participación con otras entidades del barrio y PDC	Solo con 3 o 4 entidades y servicios del barrio Colaboraciones de nivel bajo / normal	Con 9 entidades y 2 servicios Nivel de participación bajo, medio y alto
	Número de proyectos o actividades comunes con otras entidades del barío y PDC	1	6 - 7 proyectos
	Número de entidades y recur- sos del barrio que se conocen	Pocas Aproximadamente 5	Se conocen más entidades y servicios Aproximadamente 17
	Número de usua- rios / voluntarios / vecinos implicados en las actividades y proyectos	0	0
DOTACIÓN RECURSOS	Número de es- pacios cedidos a otras entidades y número de espa- cios utilizados de otras entidades	0	0
	Número de espacios utilizados conjuntamente	Espacios públicos (calle, plazas, centro cívico) esporádicamente	Espacios públicos (calle, plazas, centro cívico) Más frecuente- mente, según el número de activi- dades realizadas
COMUNICACIÓN	Mecanismos externos de difu- sión de informa- ción utilizados	Carteles, información en buzones, etc.	Los mismos (car- teles, información en buzones, etc.)
	Número de reuniones / encuentros con otras entidades	Esporádicas y puntuales	Más o menos frecuentes según el nivel de relación entre las entidades Número de reuniones más elevado que en el año 2009
	Nivel de relación con grupos infor- males del barrio (vecindad)	Positiva Trabajo interno adecuado	Positiva Trabajo interno adecuado

Fuente: Creación propia

El estudio diagnóstico llevado a cabo en el 2009 permitió detectar las necesidades comunitarias del barrio de Navas, algunas de las cuales se pueden considerar una falta de capital social, como la presencia de entidades y asociaciones aisladas, la falta de relación entre algunas entidades o la presencia de colaboraciones puntuales, entre otros. En 2010, la creación del PDC Navas pretendía potenciar la participación en el barrio, reforzar la red y la interacción entre entidades o servicios, potenciar las entidades más débiles o reforzar la coordinación entre entidades y la creación de nuevos proyectos, entre otros objetivos. Seguidamente, la creación de comisiones de trabajo fue un paso clave para dar respuesta a las necesidades y objetivos a partir de proyectos comunes de acuerdo con las líneas de actuación del PDC, impulsando, de forma más o menos consciente, la creación o fortalecimiento de capital social en el barrio. Aunque este último no era un objetivo explícitamente planteado por el PDC, los resultados obtenidos en la mayoría de indicadores apuntan que la creación del PDC y las comisiones es el motivo principal de cambio y creación del capital social *relaciones* en el barrio de Navas.

Respecto al nivel de colaboración con las demás entidades del barrio, hasta los años 2009-2010 el comedor social tan solo tenía un nivel bajo de relación con tres servicios del Ayuntamiento y una entidad. A partir del 2010 el comedor social empezó a establecer nuevas relaciones con otras entidades y servicios, sobre todo aquellas que formaban parte de la misma comisión de inclusión. De forma general, el educador del comedor social comenta: “Creo que [...] en general actualmente no se puede decir que nuestro nivel de participación sea bajo, pero sí que se podría reforzar más. No hay una comunicación demasiado intensa, pero se van haciendo cosas”.

En la tabla 3, se presenta el actual nivel de relación que tiene el comedor social con cada una de las instituciones del PDC en que como mínimo establece un nivel bajo de relación, según la visión del educador (el resto de instituciones no aparecen porque la relación es inexistente).

Tabla 3: Nivel de relación entre el comedor social y el resto de entidades y servicios del PDC Navas

ENTIDADES Y SERVICIOS: *Entidades que forman parte de la comisión inclusión social	NIVEL RELACIÓN ALTO Dos o más encuentros semestrales. Organización conjunta de tres o más actividades anuales	NIVEL RELACIÓN MEDIO Mínimo un encuentro semestral. Coordinación conjunta de una o dos actividades al año	NIVEL RELACIÓN BAJO Colaboración puntual. Una o dos veces al año. Una o ninguna actividad común al año
1. Avv del barrio de navas			✓
5. Asociación de fiestas			✓
20. Casal de personas mayores de navas*		✓	
21. Banco de alimentos y ropero de caritas*		✓	
22. Servicios sociales de garcilaso/navas*	✓		
23. Equipamiento integral meridiana*	✓		
25. Centro abierto don bosco*		✓	
29. Centro cívico de navas			✓
30. Vivendas con servicios para las personas mayores*		✓	
32. Catf (servicio de alojamiento temporal a familias)*			✓

Font: Creación propia

Al aumentar el nivel de relación entre las entidades para llevar a cabo una tarea comunitaria compartida, aumentaron también el número de reuniones realizadas y el número de proyectos o actividades comunes, hasta que el comedor llegó a involucrarse entre los años 2013-2014 en un total de 7 proyectos. Entre ellos, el intercambio de saberes, la lucha contra los estereotipos o varias fiestas tradicionales y culturales.

Además, el PDC ha tenido influencia en el número de entidades y servicios que conocen el comedor social. En el año 2009 la directora del servicio ya manifestaba el deseo de conocer más entidades y crear red en el barrio. No obstante, no es hasta la creación del PDC que empezó a cambiar significativamente. Actualmente, de las 32 entidades del PDC, el comedor social todavía desconoce o tiene poca relación con 15 entidades del barrio. Las entidades y servicios que más conoce el comedor social son aquellas que o bien forman parte de su comisión o bien han organizado conjuntamente algún proyecto.

La percepción del educador del comedor social también es un testimonio significativo para comprender la influencia del PDC en el fortalecimiento de las relaciones y el capital social entre las entidades del barrio: “La verdad es que valoro muy positivamente la presencia y la actividad del PDC. A nosotros nos ha servido para contactar con otras entidades del barrio, empezar a colaborar un poco y participar. Antes nosotros no teníamos relación con las entidades que ahora forman parte de nuestra comisión de inclusión. Creo que en este sentido ha sido muy útil y positivo, y se ve que el PDC realmente da resultados”.

A pesar de que dichos indicadores se refieren a las *relaciones*, contienen elementos que pueden ser característicos del trabajo en red, la cooperación o la acción colectiva. Por lo tanto, se puede formular la hipótesis de que la creación del PDC y las comisiones de trabajo han aumentado otras dimensiones del capital social. Habría que formular indicadores específicos para estas dimensiones con sus instrumentos de evaluación correspondientes para analizar cómo han sido influenciadas por el PDC.

Otra dimensión del capital social que ha experimentado un cambio en los últimos cinco años ha sido la información. Aunque tampoco se han definido ni utilizado indicadores específicos para esta dimensión, comparar las aportaciones de las personas entrevistadas enfatiza la importancia de la información y permite apuntar que ha aumentado la información compartida y utilizada entre las entidades y servicios.

En el año 2009 la directora explicaba que estaban interesados en saber qué sucedía en el barrio y en tener información de otras entidades para poder crear más red. En el año 2014, el educador explica: “Creo que el PDC ha sido muy útil y positivo, y se ve que PDC realmente da resultados sobre todo a nivel de información, saber qué sucede en el barrio. Nosotros antes éramos un servicio que había en el barrio, un comedor social y punto. Ahora, la figura de la técnica comunitaria nos ha servido para conocer más el barrio, ver la realidad que hay, ver qué se está haciendo y tener una dimensión más social y comunitaria”.

Finalmente, a partir de las aportaciones teóricas de Reynoso-Vallejo, Miranda y Staples (2009), se puede considerar que los procesos organizativos llevados a cabo o el aumento de acciones colectivas y relaciones entre el conjunto de participantes han fomentado las dimensiones de confianza y solidaridad, creando y transformando la interacción entre la vecindad y estimulando los sentimientos de pertenencia hacia el barrio de Navas.

No obstante, para el resto de indicadores, el PDC ha tenido poca o menos influencia en la creación del capital social *relaciones*. La dotación de recursos entre entidades y el número de espacios cedidos y utilizados no son indicadores significativos. El comedor tiene el espacio justo para llevar a cabo su actividad diaria y, además, las actividades realizadas y abiertas a toda la

ciudadanía se han llevado a cabo en espacios públicos, como las plazas y la calle, o en el centro cívico, en algunas ocasiones. Así, el PDC tan solo ha tenido influencia en el aumento de utilización de espacios públicos para actividades comunes.

El número de voluntariado implicado tampoco es un indicador significativo para analizar cambios en las relaciones del comedor, ya que de acuerdo con su realidad institucional nunca ha sido posible ni necesario trabajar con voluntariado.

Finalmente, los mecanismos de difusión utilizados pueden influir en la percepción que tienen los vecinos y vecinas del comedor social y, por lo tanto, en el nivel de relación que establecen con el comedor. En este aspecto, el PDC ha servido tan solo para reforzar la tarea que ya realiza el comedor. El educador comenta “que hay un gran conocimiento de que estamos en el barrio, sobre todo también por el tipo de servicio que somos. Con el PDC también se ha trabajado un poco esto, con los plafones y el material anti-rumores, pero es un trabajo que nosotros mismos hemos llevado a cabo siempre. Las tareas de difusión del PDC sirven para reforzar este trabajo realizado”.

Conclusiones

La revisión teórica ha permitido profundizar alrededor del concepto del capital social y citar los elementos comunes entre las diferentes aportaciones. Este es uno de los primeros pasos para llegar a un consenso sobre qué es el capital social y tener un marco de referencia común y general sobre el capital social en el ámbito sociocomunitario. Se concibe el marco planteado como una propuesta que pueda ser útil para posteriores investigaciones, de forma que pueda ser revisada y ampliada por las nuevas experiencias sociocomunitarias que se evalúen y las aportaciones teóricas de otros autores y autoras.

El listado de elementos del capital social, elaborado según el grado de acuerdo de los autores y autoras, se puede considerar una guía útil o un criterio para los técnicos comunitarios y los equipos de gestión de los PDC's que quieran priorizar acciones y proyectos que promuevan la creación y transformación de capital social en sus comunidades y territorios.

Este artículo también ha intentado transmitir la importancia del capital social en las comunidades y sus beneficios. Con este estudio, se pretende impulsar y animar a incluir acciones sociocomunitarias y objetivos que promuevan la creación de capital social en los PDC's y sus territorios. Como se analiza en el caso del PDC Navas, simplemente la creación de un plan comunitario que englobara a todas las entidades del barrio y el conjunto de la ciudadanía en comisiones de trabajo, ha supuesto conseguir en un periodo de cinco años los siguientes beneficios: (1) transformar y crear nuevas relaciones entre entidades y servicios, (2) realizar más procesos de organización conjunta a

Este artículo también ha intentado transmitir la importancia del capital social en las comunidades y sus beneficios

partir del impulso de nuevos proyectos y actividades, y (3) hacer un uso más frecuente de los espacios públicos por parte de toda la ciudadanía. Además de, como indican las hipótesis planteadas, (4) promover otras dimensiones del capital social como la cooperación, la creación de red, la confianza, la solidaridad, los sentimientos de pertenencia a la comunidad, la comunicación y el intercambio de información.

Mònica Padró Buixeda
Educativa social
moniqpb@gmail.com

Xavier Úcar
Profesor
Depto. de Pedagogía Sistemática y Social
Universidad Autónoma de Barcelona
xavier.ucar@uab.cat

Bibliografía

- Barreiro, F.** (2003). *El capital social: què és i com es mesura*. Col·lecció Síntesi, 6. Barcelona: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis.
- Coleman, J. S.** (1988). “Social Capital in the Creation of Human Capital”. En: *The American Journal of Sociology*. 94, (Suplment: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure), p. 95-120.
- Díaz, J.; Cívís, M.** (2011). “Redes Socioeducativas promotores de capital social en la comunidad, un marco teórico de referencia”. En: *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. 23(3), p. 415-429.
- Durston, J.** (2000). *¿Qué es capital social comunitario?* Col·lecció Serie Políticas Sociales, 38. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social, CEPAL.
- Durston, J.** (2005). “Superación de la pobreza, capital social y clientelismos locales”. En: Arriagada, I (Ed.). *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza* (p. 47-57). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) i Cooperazione Italiana.
- Fukuyama, F.** (2001). “Social capital, civil society and development”. En: *Third world Quarterly*, 22(1), p. 7-20.
- Generalitat de Catalunya** (2008). *Plans de Desenvolupament Comunitari a Catalunya*. Barcelona.
- Halpern, D.** (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press
- Hanifan, L. J.** (1916). “The rural school community center”. En: *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 67, p. 130-138.
- Llena, A.; Parerisa, A.; Úcar, X.** (2009). *La acción comunitaria*. Col·lecció Ideas clave, 10. Barcelona: Editorial Graó.

Narayan, D.; Cassidy, M. F. (2001). "A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development and Validation of a Social Capital Inventory". En: *Current Sociology*, 49(2), p. 59–102.

Plans de Desenvolupament Comunitari (s.d). Recuperado en marzo de 2014, de la Generalitat de Catalunya:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=2c80dffa590e210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=2c80dffa590e210VgnVCM2000009b0c1e0aR-CRD&vgnnextfmt=default>

Pla de desenvolupament comunitari Navas (2009). *Estudi de diagnòstic*. Salesians, Plataformes socials.

Pla de desenvolupament comunitari Navas (2013). *Guia del Pla comunitari de Navas, Serveis i Entitats*. Plataforma Educació Social SJB.

Pla de desenvolupament comunitari Navas (2013). *El pla comunitari* [archivo http]. Obtenido de la base de datos: <http://placomunitarinavas.org/el-pla-comunitari/>

Putman, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon and Schuster.

Putnam, R. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Robison, L. J.; Siles, M. E.; Schmid, A. (2003). "El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro". En: Atria, R.; Siles, M.; Arraigada, I.; Robison, L. J.; Whiteford, S. (Compiladores). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma (capítulo III p. 51-115)*. Santiago de Chile: CEPAL i Universidad del Estado de Michigan.

Reynoso-Vallejo, H.; Miranda, C.; Staples, L. (2009). Capital social y organización comunitaria con inmigrantes. En: Úcar, X. (coord.). *Enfoques y experiencias Internacionales de acción comunitaria. En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil. (capítulo VI, p. 149-169)*. Barcelona: Editorial Graó.

Social Capital (s.d). Recuperado el 15 de febrero del 2014, del World Bank: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIAL-DEVELOPMENT/EXTTSOCIALCAPITAL/0,,contentMDK:20642703~menuPK:401023~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:401015,00.html>

Woolcock, M. (2001). La importancia del capital social para comprender los resultados económicos y sociales. *Primavera 2001*.

1 Referenciado en: Reynoso-Vallejo, Miranda y Staples (2009).

2 Los bienes socioemocionales son emociones que se expresan entre las personas que muestran aprobación, manifiestan interés o dan información que aumenta el autoconocimiento y la autoestima de las personas (2003:67).

Belén Pascual
Ma. Antònia Gomila
Joan Amer

Los programas de educación familiar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias

Resumen

Este artículo revisa los programas de educación familiar existentes en España, que se desarrollan en los ámbitos escolar y comunitario. Los contenidos del trabajo incluyen una descripción de dichos programas, observando diferentes tipologías de intervención socioeducativa. La metodología ha consistido en la búsqueda bibliográfica y en internet sobre este tipo de experiencias, para posteriormente realizar un análisis documental. En relación con las conclusiones, detectamos un mayor peso de las propuestas de educación parental y no del conjunto de la familia, así como una presencia mayoritaria de programas de tipo universal en los programas auspiciados desde el contexto escolar y más programas de tipo selectivo en aquellos impulsados desde el contexto de servicios sociales. En cuanto a los programas en contexto escolar, en ocasiones asumen que todos los participantes tienen la misma disposición para implicarse en los programas. En cuanto a los programas en el contexto de servicios sociales, la mayoría se acaban centrando en la actuación sobre los eventuales déficits de las familias participantes.

Palabras clave: Parentalidad, Educación familiar, Programas de educación familiar, Relaciones familia-escuela

Els programes d'educació familiar en el context escolar i comunitari a Espanya davant del canviant rol socioeducatiu de les famílies

Family Education Programmes in School and Community Contexts in Spain and the Changing Socio-educational Role of the Family

Aquest article revisa els programes d'educació familiar existents a Espanya, que es desenvolupen en els àmbits escolar i comunitari. Els continguts del treball inclouen una descripció d'aquests programes, observant diferents tipologies d'intervenció socioeducativa. La metodologia ha consistit en la recerca bibliogràfica i a internet sobre aquesta mena d'experiències, per posteriorment fer-ne una anàlisi documental. En relació amb les conclusions, detectem un major pes de les propostes d'educació parental i no del conjunt de la família, així com una presència majoritària de programes de tipus universal en els programes acompanyats des del context escolar i més programes de tipus selectiu en aquells impulsats des del context de serveis socials. Quant als programes en context escolar, sovint assumeixen que tots els participants tenen la mateixa disposició per implicar-se en els programes. Pel que fa als programes en el context de serveis socials, la majoria s'acaben centrant en l'actuació sobre els eventuais déficits de les famílies participants.

Paraules clau: Parentalitat, Educació familiar, Programes d'educació familiar, Relacions família-escola

The aim of this article is to review existing family education programmes in Spain being run in school and community contexts. The contents of the article include a description of these programmes, which adopt different typologies of socio-educational intervention. The methodology consisted in systematic bibliographical and internet research, and subsequent documentary analysis. Regarding the conclusions, we found a greater presence of programmes for parental rather than whole-family education. Also, in the school context there is a prevalence of universal programmes, whereas the social services tend to implement more selective programmes aimed at specific groups. Similarly, programmes in the school context often assume that all participants have the motivation and readiness to get involved in the programmes. In relation to programmes in the context of community care services, even though they present a systemic model of intervention, most of those analysed end up focusing on intervention in the specific deficits of the participating families.

Keywords: Parenting, Family education, Family education programmes, Family-school relations

Cómo citar este artículo:

Pascual Barrio, Belén; Gomila Grau, Maria Antònia; Amer Fernández, Joan (2015).

"Los programas de educación familiar en el contexto escolar y comunitario en España ante el cambiante rol socioeducativo de las familias".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59, p. 131-147



Introducción

Diferentes informes de la Unión Europea (Comisión Europea, 2011; Comisión Europea, 2012) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011) apuntan la importancia del rol parental y familiar en el desarrollo relacional y cognitivo de los niños y sus consecuencias en el ámbito de las desigualdades educativas. Con el objetivo de promover el desarrollo de los niños (Ochaita y Espinosa, 2012), en este artículo subrayamos la importancia del trabajo socioeducativo con familias. Conscientes de que las estructuras familiares han cambiado y continuarán cambiando, consideramos que es preciso incidir educativamente en las dinámicas familiares. En el desarrollo de los niños influyen dinámicas familiares como el tipo de relación padres-hijos, las actitudes y prácticas parentales, las actitudes institucionales e informales de los padres con las escuelas y esferas de la educación no formal, y el nivel de implicación parental en la educación de los hijos (Deslandes, 2010; Riera, 2011; Sallés y Ger, 2011; Torres y Rodrigo, 2014).

Los cambios en la organización familiar en el paso de la familia tradicional a la llamada familia plástica (Sáez, 2008) han comportado cambios en la función socioeducativa de las familias. La mayor incorporación y permanencia de las mujeres en el mercado laboral, el paso de la familia extensa a la familia nuclear, el crecimiento de las tasas de divorcio y el aumento de las familias monoparentales, entre otros factores, son elementos que impactan en las formas que adopta el rol educativo de las familias (Alberdi, 2006; Cea d'Ancona, 2007; Brullet y Mari-Klose, 2008; Cánovas y Sahuquillo, 2010; Moreno, 2012; Tobío, 2012). También el rol del padre ha cambiado, adquiriendo un peso mayor en la crianza y educación directa de los hijos, así como también en la organización de la vida doméstica y familiar (Meil, 2006; Cardús 2000). La pluralidad de estructuras familiares, con la aparición de nuevas figuras y nuevos roles también ejerce una influencia importante en la educación de los hijos, cuya educación y bienestar psicológico ha pasado a ocupar un lugar central en el orden de preocupaciones de la familia y especialmente de los padres (Cardús, 2000; Loizaga, 2011). La diversidad cultural que define las sociedades occidentales actuales ha aportado también diferentes maneras de entender los roles y funciones de las familias.

Además, según Collet y Tort (2012), las diferencias en las socializaciones familiares entre las distintas clases sociales es importante. Por un lado, encontramos, de acuerdo con estos autores, modelos de socialización con éxito, flexibles, con una fuerte inversión en tiempo y recursos, y adaptados a la sociedad global o del conocimiento. Por otro lado, hallamos modelos desorientados de socialización familiar, principalmente entre las clases populares, atrapadas entre un modelo autoritario pasado y otro relacional y democrático del cual no tienen demasiadas habilidades ni referentes.

Los condicionantes socioeconómicos y políticos

La función socioeducativa de las familias está en parte influenciada por factores o condicionantes del entorno como, entre otros, factores de tipo socioeconómico y de tipo político (Flaquer, 2004; Esping-Andersen, 2007; Riera, 2011). Las clases sociales, los lazos comunitarios, el régimen de bienestar y sus políticas familiares, todos ellos son condicionantes que impactan en el rol educativo de las familias.

Esping-Andersen (2007) subraya la necesidad de la inversión pública en el desarrollo de los hijos, para garantizar la igualdad interfamiliar –entre familias de distintas clases sociales– e intrafamiliar –que no se produzca desigualdad de género entre los miembros de la pareja a la hora de acceder al mercado de trabajo o al definir las estrategias laborales familiares.

La Unión Europea (UE) subraya que las administraciones públicas juegan un rol clave en el apoyo a las familias, a través de tres componentes claves de la política familiar: las prestaciones públicas y beneficios fiscales, las medidas para conciliar la vida laboral y familiar y la cobertura de servicios de atención infantil (Consejo de la UE, 2006). Además, a través de Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, la UE propone políticas y medidas de apoyo al ejercicio de la parentalidad. Las recogemos en el siguiente apartado.

Recomendación de la Unión Europea de las políticas y medidas en el ámbito del apoyo al ejercicio parental

1. Adoptar un planteamiento basado en los derechos: lo que significa tratar a hijos y padres como titulares de derechos y obligaciones.
2. Basarse en una elección voluntaria de los individuos interesados, excepto en los casos en los que las autoridades públicas se vean obligadas a intervenir para proteger al niño.
3. Reconocer que los padres son los principales responsables del niño, respetando siempre el interés superior del niño.
4. Considerar a padres e hijos como sujetos que comparten de forma adecuada el establecimiento e implantación de las medidas que les afectan.
5. Basarse en la participación igualitaria de padres y madres y respetar su complementariedad.
6. Garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con independencia de su género, estatus, capacidades o situación familiar.
7. Tener en cuenta la importancia de un nivel de vida suficiente para posibilitar el ejercicio parental positivo.

La función socioeducativa de las familias está en parte influenciada por factores o condicionantes del entorno

8. Basarse en un concepto de ejercicio positivo de la parentalidad claramente expresado.
9. Dirigirse a padres y agentes principales con responsabilidades sociales, sanitarias y educativas y de atención infantil y que también deben respetar los principios del ejercicio positivo de la parentalidad.
10. Reconocer los diversos tipos de ejercicio parental y situaciones parentales mediante la adopción de un planteamiento pluralista.
11. Adoptar un planteamiento positivo hacia el potencial de los padres, particularmente priorizando una política de incentivos.
12. Tener una perspectiva a largo plazo para garantizar la estabilidad y la continuidad de la política.
13. Garantizar que las normas comunes a nivel nacional o federal tengan un carácter mínimo para fomentar niveles equivalentes a nivel local y la existencia de redes locales de servicios que ofrezcan medidas de apoyo a la parentalidad.
14. Garantizar la cooperación interministerial, fomentando y coordinando las acciones llevadas a cabo en este campo por los distintos ministerios y organismos interesados a fin de implantar una política coherente e inclusiva.
15. Las políticas deben estar coordinadas a nivel internacional, a través del intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas en aplicación de las directrices sobre el ejercicio positivo de la parentalidad.

Marco teórico: parentalidad y educación familiar

Para adquirir la adaptabilidad los padres deben ser capaces de resolver problemas y comprender las capacidades del niño

Los padres tienen un papel clave en la crianza de los hijos y es importante analizar las responsabilidades y consecuencias del ejercicio de la parentalidad (Parada, 2010; Sallés y Ger, 2011; Loizaga, 2011). El propósito de la parentalidad es facilitar el desarrollo óptimo del niño en un ambiente seguro. Es una tarea que incluye varias características: sensibilidad respecto a las necesidades de los niños, comunicación social, expresión emocional y control disciplinario. Aquí se parte de las aportaciones del Centre for parenting and research (2006) sobre la parentalidad competente, así como sobre la adaptabilidad a las circunstancias y requerimientos cambiantes del niño. Para adquirir la adaptabilidad los padres deben ser capaces de resolver problemas y comprender las capacidades del niño. La adaptabilidad está relacionada con tres dimensiones subyacentes:

1. *Percepción*: conocimiento del hijo por parte de los padres y de lo que sucede en su entorno y los efectos de su propia conducta en la situación.
2. *Sensibilidad*: el grado en el que los padres conectan con su hijo.
3. *Flexibilidad*: la habilidad de los padres para responder de diferentes formas, de acuerdo con las necesidades o demandas de su hijo en situaciones específicas.

A partir de la Recomendación Rec (2006)19 de la UE sobre el ejercicio positivo de la parentalidad, se ha popularizado el término de la *parentalidad positiva*, para hacer referencia a aquel conjunto de acciones que promueven y que se incluyen en el ámbito de la educación parental.

La educación parental consiste en el aprendizaje, entrenamiento y sensibilización de actitudes, valores y prácticas, por parte de las madres y padres, para la educación de sus hijos (Boutin y Durning, 1997). Los principios de la parentalidad positiva contribuyen a ello (Sanders, Markie-Dadds y Turner, 2003):

1. Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades.
2. Crear un ambiente de aprendizaje positivo estando disponibles cuando los niños necesitan ayuda, cuidado y atención.
3. Utilizar una disciplina asertiva siendo consistentes y actuando con rapidez cuando el niño se comporta de forma inadecuada.
4. Tener expectativas realistas en relación a los hijos y a uno mismo como padre o madre.
5. Cuidarse uno mismo como padre o madre satisfaciendo las necesidades personales.

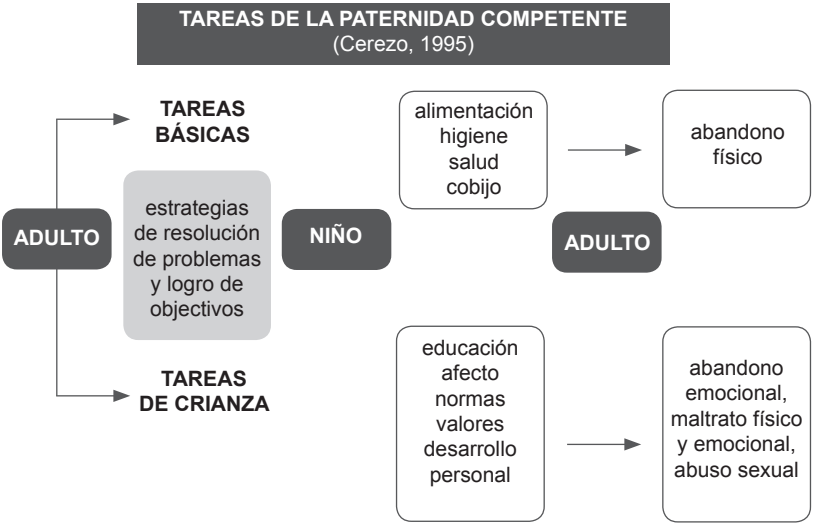
La parentalidad se ejerce en un entorno que depende principalmente de tres aspectos: las capacidades parentales, las necesidades educativas de los hijos y el contexto social. Respecto al primer aspecto, las capacidades parentales, Rodrigo, Máiquez y Martín (2010) exponen que las capacidades de observación y reflexión de los padres, las expectativas sobre el futuro de sus hijos, la habilidad para resolver conflictos y la implicación en la tarea de ser padres son condicionantes que inciden en el ejercicio de la parentalidad. En relación con el segundo aspecto, las necesidades educativas de los hijos, Orte y March (1996) afirman que existen distintos condicionantes que comportan que los hijos deban ser objeto de atención, como determinados períodos de edad, el retraso en el aprendizaje o los trastornos de conducta. Estos condicionantes generan diferentes necesidades educativas. Respecto al tercer aspecto, el contexto social, se distingue entre los factores de riesgo y los factores de protección. Los factores de riesgo son aquellos factores que aumentan la probabilidad que aparezca una conducta o problema que comprometa el ajuste personal y social de las personas; y los factores de protección son aquellas influencias positivas en los comportamientos de las personas, alejándolas de potenciales conductas de riesgo. Como indican Orte y March (1996), algunos factores son más predictivos que otros, especialmente en determinadas etapas y transiciones evolutivas como la niñez o la adolescencia. Todavía se necesita mayor estudio sobre algunos factores, y también sobre determinados grupos de población que no han sido estudiados en profundidad, y a los que se les está empezando a dedicar mayor atención. Así, por ejemplo, la importancia desigual de determinados factores de riesgo y protección (como por ejemplo el trastorno disocial en las chicas o la depre-

La parentalidad se ejerce en un entorno que depende de tres aspectos: las capacidades parentales, las necesidades educativas de los hijos y el contexto social

sión en los chicos) según el género. O incluso la importancia de la agresión, rechazo e intimidación de los iguales en determinadas etapas críticas del desarrollo evolutivo.

Respecto al ejercicio de la parentalidad, Patterson y Dishion (1988) distinguen dos tipos de tareas en el ejercicio de la parentalidad, las tareas básicas y las de crianza. Posteriormente éstas son recogidas por Cerezo (1995) en un esquema dinámico de los ingredientes y requisitos para un adecuado ejercicio de la paternidad competente como queda reflejado en la figura 1.

Figura 1. Tareas de la paternidad competente



Complementariamente a los términos de educación parental y parentalidad positiva, aquí utilizaremos el término de la educación familiar (Bernal, Rivas y Urpí, 2012). Según Bernal, Rivas y Urpí (2012), en la educación familiar hay que distinguir tres ámbitos: i) la educación que tiene lugar en la vida familiar, sea de manera intencional o indirecta; ii) la educación dirigida a potenciar la vida familiar; y iii) la educación para la intervención social en familias. Los programas de educación familiar listados en este artículo se mueven entre el segundo y tercer ámbito: en el caso de los programas en el contexto escolar, éstos acostumbran a estar destinados a la educación de la vida familiar; en el caso de los programas en el contexto de servicios sociales, éstos se enmarcan en las actuaciones para la intervención social en familias.

Marco empírico

Se lleva a cabo una revisión bibliográfica sobre programas de educación familiar en España. Se clasifican según su ámbito de intervención: por un lado, aquellos implementados en el contexto escolar, y, por otro, aquellos desarrollados en el contexto de los servicios sociales comunitarios. En ambos contextos, se busca especialmente aquellos programas basados en evidencias o que presenten algún tipo de evaluación.

Se han consultado las bases de datos ISI, Academic Search Premier y Dialnet. También se ha consultado la información de las *Jornadas de Parentalidad Positiva*, evento anual celebrado por el Ministerio de Sanidad y Política Social del Gobierno de España, donde se presentan diferentes experiencias de educación parental y trabajo socioeducativo con familias.

Resultados: inventario de los programas de educación familiar en España en los contextos escolar y comunitario (servicios sociales)

En primer lugar, en relación con los programas escolares, el objetivo de estos programas es la promoción de habilidades parentales positivas y mejores relaciones familiares a través de la formación de los padres en estrategias y recursos que promueven sus competencias interpersonales y comunicativas así como sus habilidades sociales y de integración comunitaria. Por una parte, estos programas acostumbran a dirigirse al conjunto de familias (programas de carácter universal), sin tener en cuenta de manera específica aquellas familias que presentan dificultades sociales. De todos los programas incluidos en la tabla 1, dos están orientados a familias vulnerables, más específicamente a la prevención de consumo de drogas en población adolescente en riesgo (Larriba *et al.*, 2004; Regueira *et al.*, 2006). Por otra parte, los programas incluidos en la tabla están orientados a los padres, y algunos de ellos incorporan también formación para el profesorado (Regueira y Cardona, 2006; Oliva *et al.*, 2007; Forest y García, 2006; Flecha *et al.*, 2003). Aun así, tres de ellos destacan por poner más el acento en el conjunto de la familia y en la relación familia-escuela-comunidad:

- *Familias que funcionan* (Errasti *et al.*, 2009), donde padres e hijos participan en sesiones formativas paralelas. Es un programa que dentro del entorno escolar cuenta con intervención directa de los estudiantes.
- *Programa de comunicación cooperativa entre la familia y la escuela* (Forest y García, 2006). La formación parental integra el empoderamiento y la implicación en el proceso de toma de decisiones; a su vez, las familias realizan la formación junto al profesorado.

El objetivo de estos programas es la promoción de habilidades parentales positivas y mejores relaciones familiares a través de la formación de los padres en estrategias y recursos que promueven sus competencias interpersonales y comunicativas

- *Comunidades de aprendizaje*: la formación parental es parte del proyecto de desarrollo comunitario con diferentes agentes y persigue el aumento del capital cultural de las familias a través de un enfoque participativo. Han desarrollado un modelo bajo los principios de la vinculación familia-escuela-comunidad, y se lleva a cabo con una metodología que implica la presencia de voluntarios en las clases, colaboración intensiva, grupos interactivos de trabajo (implicando a padres, profesores, estudiantes y voluntarios comunitarios), y actividades dialógicas (Flecha, 2009). En este modelo, la educación/formación se extiende no sólo a los alumnos sino también a los padres, maestros y miembros de la comunidad. La educación parental es diseñada desde sus propias demandas y a través de acciones de formación basadas en la interacción y en compartir conocimiento entre iguales.

Mención aparte merecen las escuelas de padres como una de las iniciativas más extendidas en educación familiar (Romero, 2005; Elorza y Rubio, 2010). La filosofía de las escuelas de padres tiene cierta relación con el modelo de Epstein (Epstein, 2009) en el cual la escuela es un lugar para enseñar a las familias a mejorar sus competencias parentales. Estas escuelas son coordinadas por las asociaciones de madres y padres y también en ocasiones desde servicios sociales, y se enmarcan en las acciones dirigidas a una mejor colaboración e implicación de las familias en la escuela. Habitualmente se trata de modelos muy abiertos y no estructurados que permiten múltiples formatos y que se implementan sin evaluación de su eficacia. Es por ello que no los incluimos en la tabla 1.

Tabla 1: Programas de educación familiar y parental en contextos escolares

Nombre y descripción	Agentes				Entidades			Referencia
	Padres	Alumnos	Profesorado	Edad (2)	Administración	Entid. privadas	Universidad	
La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI) El programa busca la mayor distribución de las tareas familiares, educando en los valores del respeto y la igualdad.	✓			6 - 17	✓		✓	Maganto y Bartau (2004).
Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de la drogodependencia (PROTEGO) (1) Los programas comunitarios de prevención de drogas en servicios sociales, servicios de salud y escuelas	✓			9 - 13	✓	✓		Larriba, Durán y Suelves (2004).
Familias que funcionan. Programa familiar de prevención de drogas. Adaptación española del "Strengthening Families Program 10-14".	✓	✓		10 - 13	✓		✓	Errasti, Al-Halabi, Secades, Fernández, Carballo & García (2009).
"A tiempo" Programa de prevención selectiva familiar (1) Programa de prevención de drogas orientado a familias con hijos en riesgo.	✓		✓	2	✓	✓		Regueira y Cardona (2006).
Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes Formación de apoyo familiar para el entrenamiento de las competencias educativas y las responsabilidades familiares.	✓		✓	2	✓		✓	Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos y Vallejo (2007).
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela (Family Matters-Cornell University). Este programa consiste en un workshop con padres, un seminario con profesores y una sesión conjunta de padres, profesorado y el equipo directivo. Promueve el empoderamiento y la toma conjunta de decisiones.	✓		✓	6 - 15	✓		✓	Forest y García (2006).
Comunidades de Aprendizaje. Proyecto comunitario que implica recursos privados, públicos y asociativos.	✓	✓	✓	0 - 18	✓	✓	✓	Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003)

(1) Prevención selectiva (2) Adolescencia

En segundo lugar, en relación con los programas de servicios sociales comunitarios (véase tabla 2), estos han sido promovidos para familias en riesgo social. En contraste con los programas escolares de carácter universal, los programas parentales en servicios sociales son de carácter selectivo. De los programas inventariados, dos incluyen formación para el conjunto de la familia, tanto para padres como para hijos. El primero es el programa de apoyo familiar denominado *Espacios Familiares*, orientado a promover el apego y la corresponsabilidad familiar, y a su vez empoderando las familias y fomentando las redes sociales comunitarias. El segundo está dirigido al entrenamiento de competencias familiares con niños de 7 a 12 años (Orte *et al.*, 2013): el *Programa de Competencia Familiar* (PCF) es una adaptación del *Strengthening Families Program* (SFP) (Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989). Se trata de un programa de prevención originalmente diseñado para aumentar la resiliencia de los niños al abuso de sustancias y potenciales problemas de comportamiento.

Tabla 2: Los programas de educación familiar y parental en los servicios sociales comunitarios

Nombre y descripción	Edad	Entidades			Referencia
		Administración	Entid. privadas	Universidad	
Crecer Felices en Familia. Promoción del desarrollo infantil y la competencia familiar a través del apoyo psicoeducativo.	0 - 6	✓	✓	✓	Rodrigo <i>et al.</i> (2008).
Vivir la Adolescencia en Familia. Promoción de la convivencia familiar a través del apoyo psicoeducativo.	12 - 17	✓	✓	✓	Rodrigo <i>et al.</i> (2010).
Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Programa de apoyo familiar para el fomento de la parentalidad positiva.	2 - 17	✓		✓	Martínez-González, R.A. (2009).
Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. Educación para la corresponsabilidad en la organización familiar (desde una perspectiva que fomenta la igualdad de género).	0 - 12	✓		✓	Torio <i>et al.</i> (2010)
Programa de Competencia Familiar (PCF) (2) Adaptación de la version selective del <i>Strengthening Families Program</i>	8 - 12	✓	✓	✓	Orte <i>et al.</i> (2013)
Programas de Orientación Educativa Familiar (POEF) para la capacitación parental: “Creciendo en el afecto”. Programa de entrenamiento de las habilidades parentales y los vínculos emocionales.	0 - 17	✓			García (2012)
Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) Intervención psicosocial con familias que buscan optimizar las relaciones personales y la vida familiar cotidiana.	0 - 17	✓		✓	Hidalgo <i>et al.</i> (2007)
Programa de Prevención Familiar en Drogodependencias. Programas para familias en riesgo de consumo de drogas.	7 - 17	✓		✓	Carcelén, Senabre, Morales i Romero (2010)
Preescolar Na Casa. Formación parental basada en la reflexión sobre la vida cotidiana (formación principalmente dirigida a entornos rurales).	0 - 6	✓	✓		Equipo de Preescolar Na Casa (1996).
Primera Alianza. Programa de promoción de vínculos afectivos saludables durante la crianza.	0 - 6	✓		✓	Pitillas (2012)
Espacios familiares (2) Abanico de servicios dirigidos a las familias (especialmente las familias vulnerables) para promover los vínculos familiares, la corresponsabilidad, el empoderamiento familiar y las relaciones sociales comunitarias.	0 - 6	✓		✓	Basat en el programa francès “Maison Vert”

(1) La información sobre instituciones financiadoras no siempre está disponible.
(2) Programa multicomponente: formación parental, formación a los niños y formación familiar.

Discusión y conclusión

El análisis de los programas de educación familiar en España inventariado en las tablas ha comportado algunas reflexiones en relación con su diseño e implementación. En relación con los programas en el contexto escolar, se detectan algunos aspectos a mejorar. Primero, el hecho que estén pensados principalmente para familias normalizadas implica que no se tengan en cuenta las diferencias en competencias familiares entre familias, así como las distintas dinámicas familiares. Algunas familias pueden no estar en condiciones para llevar a término el proceso de los programas sin apoyo específico que minimice los efectos negativos de sus circunstancias familiares, como en el caso de las familias en situaciones de riesgo. Por tanto, en estos casos la eficacia de los programas de educación familiar puede ser cuestionada. Además, estas familias en riesgo pueden no estar en disposición de participar en las actividades de colaboración con la escuela en los procesos de tomas de decisión o en actividades de implicación voluntaria.

Segundo, la mayoría de los programas de educación parental y familiar en el contexto escolar tiene un substrato jerárquico, en el cual en bastantes ocasiones los profesionales “enseñan” a los padres cómo proveer apoyo a sus hijos y a su educación escolar. Los programas deberían presentar mayor contenido orientado a la transformación de las dinámicas familiares y las dinámicas familia-escuela. Buena parte de los programas escolares analizados reproducen la división de las esferas educativas: la formación es orientada básicamente a los padres, y no se tiene en cuenta las necesidades formativas en este ámbito que también tienen los hijos y el profesorado.

En relación con los programas en el contexto de los servicios sociales comunitarios, éstos se enfocan a las familias con dificultades sociales. Inicialmente están planteados desde una perspectiva sistémica, aunque, cuando son desplegados, predomina el enfoque del modelo de intervención en los déficits. La mayoría de estos programas se dirigen básicamente a los padres, dejando en segundo término a los hijos y los agentes escolares. Se ha identificado una relativa falta de iniciativas desde servicios sociales que incluyan las escuelas como actores activos en los programas de parentalidad. La mayoría de los programas consideran los niños como beneficiarios pasivos y no son incluidos en las sesiones de formación. Espacios Familiares y el Programa de Competencia Familiar serían las principales excepciones a esta tendencia.

En conjunto, se detectan dos grandes grupos de programas: aquellos con mayor estructuración de contenidos (incluso manualización de los contenidos) y evaluaciones formalizadas; y aquellos con una intervención más de tipo terapéutico y orientada al apoyo familiar. Los programas en los contextos escolar y social-comunitario presentan interesantes y diferentes formatos, pero se podrían complementar sus propuestas de educación parental/familiar con otros tipos de intervenciones socioeducativas que permitan una acción más

Los programas deberían presentar mayor contenido orientado a la transformación de las dinámicas familiares y las dinámicas familia-escuela

integrada. Además, es importante que los programas de educación parental incluyan formación también para los hijos (para la mejora de las relaciones familiares) y para el profesorado y profesionales de servicios sociales (para la mejora de las relaciones familia-escuela y familia-servicios sociales). Por último, los programas en ambos contextos están muy compartimentados, recomendándose mayor circularidad entre los formatos y tipos de intervención en las dos esferas. En este sentido, la investigación llevada a cabo en este artículo, de recogida y sistematización de información sobre los programas de educación parental y familiar en España, quiere aportar elementos para profundizar en el conocimiento sobre este tipo de intervenciones en los dos contextos.

Es importante que los programas de educación parental incluyan formación también para los hijos

Belén Pascual Barrio
Profesora del Depto. de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universidad de las Islas Baleares
Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES)
belen.pascual@uib.es

María Antonia Gomila Grau
Profesora del Depto. de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universidad de las Islas Baleares
Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES)
ma.gomila@uib.es

Joan Amer Fernández
Profesor del Depto. de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universidad de las Islas Baleares
Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES)
joan.amer@uib.es

Bibliografía

- Alberdi, I.** (2006). “La transformación de las familias en España”. En: *Abaco, Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 49-50, p. 30-39.
- Bernal, A.; Rivas, S.; Urpí, C.** (2012). *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Boutin, G.; Durning, P.** (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Brullet, C.; Marí-Klose, P.** (2008) “Relacions familiars, personals i d'intimitat entre sexes i generacions”. En: *Nous Horitzons*, 189, p. 40-50.
- Cánovas, P.; Sahuquillo, P.** (2010). “Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad”. En: *Educatio siglo XXI*, 28, 1, p. 109-120.

Carcelén, R.; Senabre, I.; Morales, J. L.; Romero, F. J. (2010). “¿Cómo puedo proteger a mis hijos de las drogas?: una experiencia de prevención de drogas en familia”. En: *Revista española de drogodependencias*, 1, p. 92-97.

Centre for parenting and research (2006). *Effective parenting capacity assessment: key issues. Research to practice notes*. Disponible en: <http://www.community.nsw.gov.au/>.

Cerezo, M. A. (1995). “El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar”. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*, 71, p. 135-158.

Collet, J.; Tort, A. (coords.) (2012). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Comisión Europea (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Bruselas, 31.1.2011. COM(2011) 18 final. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf

Comisión Europea (2012). *Education and Training for a smart, sustainable and inclusive Europe. Analysis of the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET2020) at the European and national levels*. Commission Staff Working Document. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress-reports_en.htm

Consejo de la UE (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Disponible en: <http://www.msc.es/ssi/familiasInfancia/docs/recomendacion.pdf>

Deslandes, R. (2010). “Le difficile équilibre entre la collaboration et l’adaptation dans les relations école-famille”. En: G. Pronovost & C Legault (dirs.). *Familles et réussite éducative. Actes du 10^{em} symposium quebecois de recherche sur la famille*. Montreal: Presses Universitaires de Quebec.

Elorza, C.; Rubio, T. (2010). “Servicios educativos para padres noveles”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 282, p. 31-34.

Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Equipo de preescolar Na Casa (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Santiago: Fundación Meniños.

Errasti, J. M.; Al-Halabí, S.; Secades, R.; Fernández-Hermina, J. R.; Carballo, J. L.; García-Rodríguez, O. (2009). “Prevención familiar del consumo de drogas: el programa familias que funcionan”. En: *Psicothema*, 21,1, p. 45-50.

Esping-Andersen, G. (2007). “Un nuevo equilibrio de bienestar”. En: *Política y Sociedad*, 44, 2, p. 11-30.

Feito, R. (2012). “Les raons d’un distanciament”. En: J. Collet y A. Tort (coord.). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. A Coruña: Fundación Paideia.

Fernández Enguita, M. (2007). “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”. En: J. Garreta (ed.) *La relación familia y escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Flaquer, L. (2004). “La articulación entre familia y el Estado de bienestar en los países de la Europa del Sur”. En: *Papers*, 73, p. 27-58.

Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). “Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad”. En: *Organización y gestión educativa*, 5, p. 4-8.

Flecha, R. (2009). “Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje”. En: *Cultura y Educación*, 21, 2, p. 157-169.

Forest, C.; García, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.

García, M. A. (2012). Programas de Orientación Educativa Familiar para capacitación parental. Póster presentado en *IV Jornadas Parentalidad Positiva* (octubre 2012). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/documentacion.htm>

Hidalgo, M. V.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B.; Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Kumpfer, K. L.; Demarsh, J. P.; Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children’s Skills Training Curriculum Manual* (Prevention Services to Children of Substance abusing Parents). Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.

Larriba, J.; Durán, A. M.; Suelves, J. M. (2004). *Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias*. Barcelona: Promoció i desenvolupament social.

Loizaga, F. (2011). “Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona”. En: *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, p. 70-88.

López, P. (2011). “Intervención estratégica con familias: reducir la complejidad para potenciar los recursos”. En: *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, p. 48-69.

Maganto, J. M.; Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos*. Barcelona, Fundació La Caixa.

Moreno, A. (2012). “Familia, empleo femenino y reproducción en España: incidencia de los factores estructurales”. En: *Papers*, 97,2, p. 461-495.

OCDE (2011). What can parents do to help their children succeed in school? *Pisa in Focus*, 10 (Noviembre).

- Ochaita, E.; Espinosa, M. A.** (2012). “Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades”. En: *Educatio siglo XXI*, 30, 2, p. 25-46.
- Olivia, A.; Hidalgo, M. V.; Martín, D.; Parra, A.; Ríos, M.; Vallejo, R.** (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Orte, C.; March, M. X.** (1996). *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Nau Libres.
- Orte, C.; Ballester, Ll.; March, M.** (2013). “El enfoque de la competencia familiar: una experiencia de trabajo socioeducativo con familias”. En: *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 21, p. 13-37.
- Parada, J. L.** (2010). “La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro”. En: *Educatio siglo XXI*, 28, 1, p. 17-40.
- Patterson G. R.; Dishion T. J.** (1988). “Multilevel family process models: Traits, interactions, and relationships”. En: R. Hinde, J. Stevenson-Hinde (eds.). *Relationships and families: Mutual influences*. (p. 283-310), Oxford, UK: Clarendon.
- Pitillas, C.** (2012). Primera Alianza. Programa para la promoción de vinculaciones tempranas saludables con familias en riesgo de exclusión social. Póster presentado en *IV Jornadas Parentalidad Positiva* (octubre 2012). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/documentacion.htm>
- Regueira, A.; Cardona, J. A.** (2006). “A tiempo” programa de prevención selectiva familiar. *Proyecto Hombre: revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 58, p. 64-67.
- Riera, J.** (2011). “Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto educativo, hoy”. En: *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, p. 11-24.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Byrne, S.; Rodríguez, B.; Martín, J. C.; Rodríguez, G.; Pérez, L.** (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C.** (2010). *La parentalidad positiva y sus necesidades de apoyo*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias y Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Rodrigo, M. J.; Martín, J. C.; Máiquez, M. L.; Álvarez, M.; Byrne, S.; González, A.; Guerra, M.; Montescoda, M. A.; Rodríguez, B.** (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Romero, M.** (2005). *Las escuelas de madres y padres de Madrid capital: estudio comparado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Sáez, L.** (2008) *Família i valors. La institució familiar en temps de canvi*. Barcelona: Fundació Lluís Carulla y ESADE.
- Sallés, C.; Ger, S.** (2011). “Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación”. En: *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, p. 25-48.

- Sanders, M.; Markie-Dadds; Turner, K.** (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple-P Positive Parenting Program. A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph, 1*. University of Queensland, Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Torío, S.; Peña, J. V.; Rodríguez, M. C.; Molina, S.** (2010). “Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental”. En: *Educatio Siglo XXI*, 28, 1, 2010, p. 85-108.
- Torres, A.; Rodrigo, M. J.** (2014). “La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica”. En: *Educatio Siglo XXI*, 32, 1, p. 255-278.

Foto: Carlo Sußmich - Fotolia.com



Libros recuperados, publicaciones, propuestas



El malestar docente

José Manuel Esteve

Barcelona: Editorial Laia & Cuadernos de Pedagogía, 1984

Hoy en día sabemos que el estrés profesional y el “síndrome de quemarse” o *bornout* es una cuestión muy relevante en las profesiones relacionadas con la atención a las personas y se ha convertido en un objeto de estudio de primera magnitud. Sin embargo, esta evidencia no siempre se ha tenido en cuenta e incluso podríamos decir que durante mucho tiempo ha sido un tema escondido, casi tabú, porque hacerlo público se podía considerar una debilidad de quien lo sufría.

Sufriendo de estos antecedentes, la importancia del libro que hoy se comenta yace precisamente en ser uno de los primeros trabajos sistemáticos que presentó de forma clara el problema del estrés y la salud emocional de los profesionales de la educación. Por la época en que se escribió, se centró en el mundo de la escuela. Recordemos que en aquel momento la educación social todavía no era una profesión socialmente reconocida. José Manuel Esteve publicó en Narcea un primer libro en el año 1984 con el título *Profesores en conflicto*, donde realizaba un primer planteamiento de la problemática del malestar docente, pero profundizó en él en el libro que hoy presentamos.

Pese a que nos pueda parecer obvio, plantear este tema era una auténtica novedad porque desmitificaba una mi-

rada idealizada de la educación (en este caso, hacer de maestro) y evidenciaba una realidad existente, pero escondida: la del estrés, el malestar, la angustia y el sufrimiento que se produce cuando se expone un profesional a una situación compleja, sin demasiados recursos ni soportes y con un nivel alto de presión y de exigencia. En síntesis, se trata de un estudio que daba una mirada nueva mucho más cruda al hecho de educar, que ponía el énfasis en su perspectiva emocional y las necesidades no materiales y abría el debate sobre los condicionantes de la salud moral o de la salud emocional del profesional.

El libro describe qué es el malestar docente a partir de la definición de los indicadores que desde el punto de vista del autor lo provoca; a continuación, identifica las consecuencias más evidentes de este malestar; a partir de ahí, realiza un estudio sobre la evolución de la salud del profesorado entre los años 1982 y 1989 y, a partir de todos estos elementos, acaba con una propuesta de estrategias para evitar este malestar e incide directamente en la calidad y la tipología de formación que deben recibir estos profesionales.

Desde nuestro punto de vista, evidenciar esta problemática ha tenido a largo plazo un triple efecto en el planteamiento de las formaciones en las profesiones educativas. En primer lugar, dar una nueva mirada realista de las profesiones

(en su momento, a la de maestro, pero extrapolable a todo el conjunto de las profesiones socioeducativas). En segundo lugar, cuestionar las metodologías de formación que se utilizaban en aquel momento y que no capacitaban para la realidad con la que el nuevo profesorado se encontraría. Podemos decir que las propuestas son un antecedente claro de las actuales metodologías formativas basadas en la investigación, en el estudio por proyectos o en la simulación. Técnicas como el *role playing*, de uso ordinario hoy en día, o el que él definió como “inoculación de estrés”, se fueron haciendo lugar en una formación que se basaba en la lección clásica. En tercer lugar, incluir en el currículo formativo de los futuros profesionales todo lo que tienen que ver con la educación emocional: los elementos afectivos en la relación educativa, la gestión de situaciones de crisis, la reflexión y la capacitación para el tratamiento de conflictos éticos o la inteligencia emocional.

No podemos decir que estos tres elementos que acabamos de describir se hayan generalizado en todos los currículos formativos de las universidades, de forma que hay que seguir avanzando para asegurar una capacitación que prepare realmente a los profesionales de las profesiones socioeducativas para los escenarios en los que desarrollarán su tarea. Las actuales propuestas de formación por competencias han abierto la puerta a seguir el debate, pero queda

mucho camino por recorrer. Sea como sea, debemos reconocer a José Manuel Esteve el mérito de haber explicitado una grave problemática que sigue sin estar resuelta y el de haber abierto un campo de reflexión y de investigación imprescindible en la actualidad.

Jesús Vilar
Facultad de Educación Social y
Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull

Les associacions d'assistents socials i el Col·legi de Treball Social de Catalunya. 80 anys d'associacionisme professional (1934-2014).

Montserrat Feu y Glòria Rubiol
Barcelona: Colegio de Trabajo Social de Cataluña, 2014

Para entender la realidad de una profesión hay que conocer su trayectoria, es decir, cómo se ha ido articulando institucional y discursivamente. No es tan solo que conocer el pasado nos da elementos para poder entender, en su complejidad, el presente; sino que una profesión implica un estatuto jurídico y académico, una interrelación de miradas internas y externas, una identidad y una imagen que se han construido, también, históricamente. Esto vale para todas las profesiones, y el trabajo social no es una excepción. En otros países europeos ya existen numerosos estudios, algunos incluso comparativos, que han contribuido a mejorar el conocimiento y la reflexión sobre el trabajo social, sobre sus fundamentos y prácticas. Sin embargo, en Cataluña y en el Estado español, estamos aún lejos de este escenario. Tenemos monografías sobre estudios – como los existentes sobre la Escuela de Asistentes Sociales de Barcelona y la de Manresa– o sobre publicaciones –como la Revista de Treball Social–, memorias –afortunadamente, cada vez más–, estudios sociológicos pioneros, capítulos de síntesis en manuales o obras más generales y algunos primeros libros con voluntad analítica y global –desgraciadamente, pocos–, como el de Josep Manuel Barbero y una de las coautoras del libro que reseñamos, sobre el trabajo

social en Cataluña entre 1932 y 1978. Pero todavía nos queda mucho camino por recorrer.

Una de las lagunas importantes de la historia del trabajo social en Cataluña es el asociacionismo que este ha generado, tema en absoluto secundario en cualquier proceso de consolidación profesional. Una primera, meritoria y útil aportación en esta línea es el libro que acaban de publicar Montse Feu y Glòria Rubiol sobre las asociaciones de trabajadores y trabajadoras sociales en Cataluña, la primera de las cuales se remonta a hace más de ochenta años.

En primer lugar, cabe decir que las dos autoras resultan especialmente indicadas para esta tarea. Ambas son trabajadoras sociales con una larga trayectoria, historiadoras y con textos publicados sobre la historia del trabajo social catalán, además de tener en cuenta un conocimiento personal del tema, por sus vínculos con el Colegio de Trabajo Social desde hace bastante tiempo.

En segundo lugar, también hay que decir que era necesario un libro como este, que nos proporciona la materia prima para posteriores reflexiones y análisis. Porque lo que han hecho de forma sistemática y clara Feu y Rubiol es una crónica, repleta de datos útiles e interesantes, sobre el Colegio de Trabajo Social de Cataluña y las siete asociaciones previamente existentes en su constitución

en el año 1982 (la Asociación de Asistentes Sociales de Barcelona, la Asociación de Asistentes Sociales de Sabadell-Terrassa, la Asociación de Visitadoras Sociales Psicólogas, la Asociación de Manresa, la Asociación de Tarragona, la Asociación de Asistentes Sociales de Lleida y la Asociación de Asistentes Sociales de las comarcas de Girona). Y lo hacen acudiendo tanto a las fuentes escritas (libros de actas y de registro de socios, boletines y hojas informativas, memorias anuales, publicaciones...) como a las orales (entrevistas).

Gracias a su documentada crónica sabemos que las primeras asociaciones partieron de ex alumnos de las escuelas, a las que estaban muy vinculadas, incluso físicamente, y que a pesar de la fragmentación local, cuando a principios de los años ochenta se abrió la posibilidad de constituir un colegio profesional, se desestimó la opción provincial. Sabemos de sus dificultades por la falta de recursos, pero también de su voluntad de continuidad y de su crecimiento paralelo al desarrollo de la profesión. Tenemos abundante información sobre sus miembros más destacados y sobre sus actividades y publicaciones, reflejo de la propia evolución del trabajo social catalán: el hegemónico catolicismo inicial, el creciente laicismo posterior, la crítica al asistencialismo y la defensa de la denominación de trabajo social, el impacto de los enfoques comunitarios de la mano de Marco Marchioni ya a principios de

los sesenta, la politización de los años setenta, la extensión y diversificación de los campos de trabajo, la preocupación por la formación, incluida la reivindicación de estudios universitarios primero y de la licenciatura después, la búsqueda de referentes internacionales, etc.

En definitiva, nos encontramos, como las propias autoras subrayan, con una crónica que quiere ser un reconocimiento a los profesionales que contribuyeron al desarrollo de estas asociaciones. Una crónica hecha desde el amor a la profesión que reclama e incita a nuevos estudios que profundicen en la historia del trabajo social en Cataluña. Y no lo olvidemos, historiar el trabajo social significa pensarlo, (re)construirlo.

Jordi Sabater
Facultad de Educación Social y
Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull

Libros recibidos

(2014). *Consejos para evitar riesgos en la red*. Murcia: Región de Murcia.

De Jorge, M. E. (2014). *Prevención de conductas que dificultan la convivencia*. Murcia: Región de Murcia.

De Jorge, M. E. (2014). *Evitar los problemas de comportamiento de nuestros hijos e hijas*. Murcia: Región de Murcia.

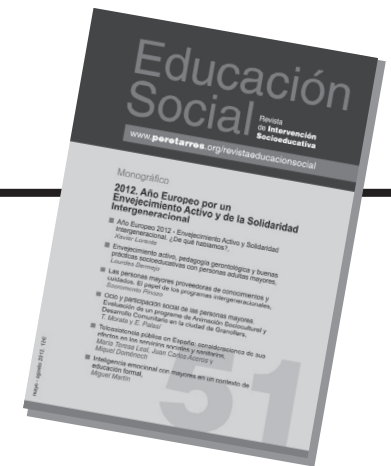
Ribera, R. (2014). *Grup colònies Ca n'Anglada*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

Propuestas

Próximos números monográficos

Veinte años de educación social e investigación

Con el número 60, la revista *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa* ha cumplido veinte años. En este periodo de tiempo, la educación social ha hecho una clara evolución que ha ido de ser una actividad eminentemente práctica y actuadora a una actividad reflexiva y de estudio que fundamenta en la investigación sus acciones sobre la realidad. En este monográfico haremos un breve repaso al estado de la investigación en la educación social mediante la publicación de varios artículos que ilustran esta vocación investigadora.



Pautas generales para la presentación de originales

Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa, a través de la **sección “Inter-cambio”**, está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se dará prioridad a aquellos artículos que hagan aportaciones significativas para la práctica profesional o traten aspectos innovadores respecto a los campos de intervención o a los modelos y métodos de trabajo.

❶ Los artículos deberán ser inéditos.

❷ La extensión máxima de los artículos para la sección de intercambio será de entre 36.000 y 39.000 caracteres (con espacios). También se pueden aportar reseñas bibliográficas para la sección **“Publicaciones”** y crónicas o informaciones de interés profesional para la sección **“Propuestas”**. En estos casos la extensión máxima será de 2.500 caracteres.

❸ Los trabajos pueden presentarse en castellano o catalán, indistintamente. La presentación de los artículos tendrá que ser por correo electrónico, en un archivo de Word.

❹ Indicaciones:

- Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde hay que colocarlos en el artículo.
- Las anotaciones a pie de página se numerarán por orden de aparición y se presentarán al final del texto.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores.

❺ Los artículos tendrán que ir acompañados en un documento aparte de los datos básicos del autor/es: nombre y apellidos,

dirección electrónica y postal, teléfono, fax, profesión, cargo y puesto de trabajo.

❻ El consejo de redacción escogerá los trabajos para publicar de entre los aceptados por el comité científico y comunicará a los autores la decisión tomada.

❼ No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

❽ Los textos que se publican en esta revista están sujetos a las condiciones de una licencia Creative Commons de Reconocimiento-No comercial-con obras derivadas. *Así pues, se autoriza al público en general a reproducir, distribuir y comunicar y generar obras derivadas de la obra siempre que se reconozca la autoría y la entidad que la publica y no se haga un uso comercial. Los autores/as que quieran publicar en Educación social. Revista de intervención socioeducativa aceptan estas condiciones.*

Los artículos o colaboraciones hay que enviarlos a:

intercanvires@peretarres.org
Revista Educación Social (redacción)



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

Nº 24. Julio/ July/ julho– diciembre/ December / dezembro 2014

No 24 (2014)

Educación participativa y empoderamiento

http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/issue/view/PSRI_2014.24
