

22

TERCERA ÉPOCA
JULIO-SEPTIEMBRE 2013



Pedagogía Social
REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Educación social en prisiones

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2013)

© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Ma Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales
Dpto. de Educación y Psicología Social, Edif. 11, 2ª Pta., 13
Ctra. de Utrera, km. 1. 41013 Sevilla (Spain)
Tfno. +34 954 97 80 09. Fax +34 954 34 91 99
E-mail: pedagogiasocialrevista@upo.es
www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/index
www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria

Diseño gráfico: Calamar Edición & Diseño

ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 61.54%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones
vertidas por cada autor en su texto.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES:

BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRISIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale)

CATÁLOGOS NACIONALES:

CCUC Catálogo Colectivo de Universidades de Catalunya, Centro de Documentación de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración, Google Académico, REBIUN Red de Bibliotecas Universitarias, RECOLECTA: Recolector de ciencia abierta, CIRBIC (Catálogos Informatizados de la Red de Bibliotecas del CSIC), CATÁLOGO COLECTIVO DEL CBUA, DULCINEA, a360grados, CENDOC, Biblioteca Nacional de España, SUMARIS CBUC Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya.

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

SCIRUS for scientific information only, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), RED DE REVISTAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA, Captel, UNAM,

Dirección General de Bibliotecas, Bibliografía Latinoamericana, Hemeroteca Latinoamericana, Fuente Académica Premier, Worldcat, EBSCOhost EJS, Proquest, Academic & National Library Catalogue (COPAC), Captel, Elektronische Zeitschriftenbibliothek Universitätsbibliothek Regensburg, HBZ Union Catalog North Rhine, SWB, Union Catalog Southwest Germany, GBV, Union Catalog Northern Germany, BVB, Fast-Zugang, Union Catalog Austria, Staatsbibliothek zu Berlin, HEBIS, ZDB, The National Library of Finland, Czech National Library, EROMM, LIBRIS Union Catalog of Swedish Librerie.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt), IN-RECS, Latindex, RESH, DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes, ERIH, CIRC (Clasificación Integrada de Revistas), CARHUS Plus+.

REPOSITORIOS INSTITUCIONALES

GREDOS Universidad de Salamanca, e-Espacio UNED, DIGITUM Universidad de Murcia, COMPLUDOC/ CISNE Universidad Complutense de Madrid, SABI Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (Brasil).

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

UCCB Universidad Católica de Córdoba, FAMA Universidad de Sevilla, JÁBEGA Universidad de Málaga, COLUMBUS Universidad de Huelva, ADRASTEIA Universidad de Granada, ATHENEA Universidad Pablo de Olavide, ROBLE Universidad de Zaragoza, PAPHYRUS OPAC Universidad de Oviedo, CATÁLOGO UIB Universidad Islas Baleares, AbsysNET Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Castilla la Mancha, CATOUTE Universidad de León, Catálogo Biblioteca Universidad de Salamanca y Pontificia de Salamanca, Catálogo Biblioteca Universidad de Salamanca y Pontificia de Salamanca, ALMENA Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Deusto, Universidad de Lleida, Universidad de Vic, Universidad Ramón Llull (Blanquerna), Universidad Rovira i Virgili, LOPE Biblioteca de Extremadura, Universidad de la Coruña, Universidad Santiago de Compostela, PERSEO Universidad de Vigo, Absys 7 Universidad de la Rioja, WebOpac Universidad Nacional de Educación a Distancia, Biblos-e Universidad Autónoma de Madrid, ALBA Universidad de Murcia, SABIO Universidad de Navarra, Opac Papyrus Universidad del País Vasco, PTROBES Universidad de Valencia.

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web



DIRECTORA

Ma Gloria Pérez Serrano

Catedrática. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (España)

SUBDIRECTOR

José Vicente Merino Fernández

Catedrático. Universidad Complutense. Madrid (España)

SECRETARIA

Ma Victoria Pérez de Guzmán Puya

Profesora titular. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla (España)

CONSEJO EDITOR

Cristóbal Ruíz Román

Universidad de Málaga (España)

Eusebio Nájera

Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Héctor Núñez López

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Luis Vicente Amador Muñoz

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)

Martí Xavier March Cerdá

Universitat de les Illes Balears (España)

Isabel Baptista

Universidad Católica Portuguesa de Porto (Portugal)

Joao Paulo Ferrera Delgado

Instituto Politecnico de Porto (Portugal)

Rita Gradaílle Pernas

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Rosa María Ytarte

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Rosa Santibáñez Gruber

Universidad de Deusto (España)

Susana Torío López

Universidad de Oviedo (España)

Vanderlei Brusch de Fraga

Universidad Luterana. ULBRA. (Brasil-Brazil)

Xavier Úcar Martínez

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Antonio Víctor Martín García

Universidad de Salamanca (España)

Encarnación Bas Peña

Universidad de Murcia (España)

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Manuel Cuenca Cabeza

Universidad de Deusto (España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Américo Nunes Peres

Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

André Lemieux

Universidad de Montreal (Canadá)

Carmen Orte Socias

Universidad de las Islas Baleares (España)

Carmen Stadloffhoffen

Universität Ulm (Alemania)

Cristine Elaine Sleeter

Universidad de Monterrey (EEUU-USA)

Estela Miranda

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)

Georgina Szilagyi

Universitatea Crestină Partium din Oradea (Rumania)

Horacio Marín García

Universidad Mayor (Chile)

Joaquim Azevedo

Universidade Católica (Portugal)

Jorge Arroiteia

Universidade de Aveiro (Portugal)

José María Quintana Cabanas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

José Ortega Esteban

Universidad de Salamanca (España)

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia (España)

Juha Hämäläinen

University of Kuopio (Finlandia)

Margarita Barrón

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Margarita Machado-Casas

Universidad de Texas (EEUU-USA)

Markus Höffer-Mehlmer

Universität Mainz (Alemania)

Jack Mezirow

University of Columbia (EEUU-USA)

Paolo Orefice

Universidad de Nápoles (Italia)

Peter Jarvis

University of Surrey (Reino Unido)

Ronald Mannheimer

University of North Carolina (EEUU-USA)

Walter Leirman

Université catholique de Louvain (Bélgica)

Wilfred Carr

University of Sheffield (Reino Unido)

Winfried Böhm

Universidad de Würzburg (Alemania)

MONOGRÁFICO

PRESENTACIÓN

EDUCACIÓN SOCIAL EN PRISIONES. PLANTEAMIENTOS INICIALES Y POLÍTICAS ENCAMINADAS HACIA LA REINSERCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO¹

Fanny T. Añaños-Bedriñana

DPTO. PEDAGOGÍA E INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS, UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Concepción Yagüe Olmos

SECRETARÍA GENERAL DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS, MINISTERIO DE INTERIOR, ESPAÑA

Reconocemos que un sistema de justicia penal eficaz, justo y humano se basa en el compromiso de proteger los derechos humanos en la administración de justicia y en la prevención del delito y la lucha contra la delincuencia.
(Declaración de Salvador, abril de 2010).

El ingreso en prisión constituye, habitualmente, una situación difícil y traumática para aquellos/as que son privados/as de su libertad. La dimensión y cantidad de personas inmersas en el contexto carcelario es grande, sin contar a los afectados/víctimas, a los profesionales e instancias relacionadas y a todos los componentes y colaboradores que intervienen en el sistema penitenciario; además de los recursos, medios, equipamientos, presupuestos, etc.

El contexto visibiliza un campo propio de la Pedagogía y de la Educación Social, con múltiples complejidades y fragilidades, escasa y parcialmente abordadas, pero que supone, a su vez, un escenario donde emergen fortalezas educativas, reeducativas y de reinserción que marcan algunos caminos a seguir. Todo ello evidencia la necesidad urgente de profundizar en los estudios y en las acciones penitenciarias, desde miradas socioeducativas y contemplando la perspectiva de género (cotidianamente olvidada). Este monográfico, que nace con el propósito de dignificar y mejorar las condiciones/calidad de vida a las personas que se hallan sumidas en este medio, nos facilita el camino para actuar en consecuencia.

Para acercarnos a la dimensión poblacional debemos recurrir a algunos datos, así en el panorama mundial el *International Centre for Prison Studies* de Londres elabora el llamado “World Prison Population List”, que detalla la población penitenciaria genérica de 218 países independientes y territorios dependientes. La información más reciente corresponde a estudios elaborados en 2011 (Walmsley, 2012), de los que cabe citar que aproximadamente más de 10,1 millones de personas se hallan en instituciones penales en todo el mundo (preventivos y condenados), casi la mitad de ellas se concentran en Estados Unidos (2,29 m), Rusia (0,81 m) o China (1,65 m) sentenciados, a los que se suma 650.000 que están en “centros de detención” sin definir su situación

legal). A estas cifras habría que añadir, también, a las personas internadas en distintos “centros” de privación de libertad que no figuran en las listas oficiales y de las que se desconoce prácticamente todo.

La misma fuente afirma que las poblaciones de reclusos/as crecen en los cinco continentes, así ha aumentado en el 78% de los países (71% África, 82% América, 80% Asia, 74% Europa y 80% Oceanía). En el caso de España la evolución marca que en 1990 había una población media interna de 33.058, en el 2000 creció a 45.104, en el 2010 se produce la etapa de mayor despunte con 73.929 (Ministerio de Interior, 2011) y, los datos más próximos, a enero de 2013, registran a 68.614 presos/as, de los que la mayoría son hombres (63.405) y el resto mujeres (5.209) (SGIP, 2013).

Pese a estas grandes cifras, se sabe poco de lo que acontece dentro del sistema y entre sus muros y aún perviven muchos problemas, entre otros, en los distintos niveles del sistema penitenciario: en los impactos y cotidianeidad de las vidas de los presos y presas, en los recursos, tratamientos y programas, en los procesos y métodos de intervención. Por ejemplo, en estos últimos apenas se conocen algunos seguimientos y menos sobre evaluaciones en cuanto a su eficacia y sus procesos de desarrollo (Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013). Asimismo, cuestiones mucho más olvidadas son las acciones orientadas a promover la participación y motivación de los/as presos/as, hábitos y responsabilidades especialmente laborales o la escasa coordinación entre los procesos formativos y empleo (Elías, 2001).

Por su parte, otra cuestión pendiente y muy importante es la masificación y densidad poblacional dentro de casi todas las prisiones del mundo y España no es la excepción. A ello habría que sumar las distintas dificultades estructurales del sistema penitenciario, como la fuerte carga burocrática; la rémora de procedimientos y usos anclados en el siglo XX; la preminencia de los procedimientos estrictamente regimentales de prevención y seguridad sobre las acciones de intervención, que suponen a veces trabas insalvables para su ejecución; la falta de concienciación de una gran parte del personal penitenciario junto a la escasa formación en estas materias y descoordinación de los distintos estamentos, entre otros.

Sin embargo, pese a los puntos negros descritos y otros, existen numerosas actuaciones y posibilidades en el Tratamiento Penitenciario. La necesidad de intervenir para abordar la actuación y los procesos socio-educativos de inserción-reinserción social y la prevención de la reincidencia es una cuestión relativamente nueva. La acción en el medio penitenciario, en el lenguaje institucional, se denomina “*Tratamiento*”, término que arrastra un nombre que es fruto de la herencia de los enfoques terapéuticos o clínicos prioritarios de la intervención, pero hoy sus contenidos son variados, término en el que se contemplan las cuestiones socioeducativas.

El Tratamiento es uno de los componentes con mayor relevancia en el sistema penitenciario español, pues así lo establece la constitución cuando dicta que las penas y medidas privativas de libertad deben de estar orientadas a la reeducación y reinserción social². Todos los internos e internas, sin excepción, tienen derecho a participar en los programas de tratamiento, razón por la que la Administración se encuentra con la obligación de diseñar un Programa Individualizado (PIT), para cada uno de ellos, que permita resolver las distintas carencias y problemáticas que incidieron en su actividad delictiva. Pero está comprobado que la simple oferta no es suficiente, pues es preciso incentivarles de forma que intervengan en la planificación y ejecución del mismo si queremos que los programas sean seguidos con éxito. Por este motivo la actual regulación penitenciaria ha querido apartarse del enfoque clínico, a favor de una concepción más amplia del tratamiento bajo la denominación de intervención penitenciaria que cubre, no solo las actuaciones terapéuticas, sino las asistenciales, formativas, laborales o socioculturales.

Las políticas penitenciarias actuales son el fruto de un lento proceso de evolución, a partir de una legislación progresista con más de 30 años de recorrido desde la promulgación de la Ley Orgánica Penitenciaria de 1979:

1. En un primer momento, a finales de década de los años 80, se apostó por una completa modernización de los establecimientos penitenciarios, clausurando paulatinamente los vetustos edificios heredados de la postguerra cuya principal finalidad era la contención. Esta transformación nace con el “Plan de amortización

y creación de centros penitenciarios” aprobado en 1991 y que ha supuesto la creación de más de 30 nuevos centros (con la instauración del modelo residencial llamado “centro tipo”) y el acondicionamiento de algunos de los ya existentes. Estas edificaciones son similares a pequeñas ciudades para albergar a cerca de 1.800 residentes, y permiten disponer de las más diversas infraestructuras: aulas, talleres, instalaciones deportivas, etc., con vistas a facilitar la implantación de acciones formativas de toda índole.

2. Paralelamente, desde mediados de los 90 se comenzó a promover la oferta y diversidad de actividades a disposición de los internos (bastante limitada hasta entonces), para cubrir todo un amplio espectro, desde la educación formal (que cubre los niveles iniciales hasta los estudios universitarios); los talleres ocupacionales, las actividades deportivas y de ocio y el trabajo productivo. Desde una primera etapa, en la que las políticas de intervención se definieron como la promoción de “la ocupación integral”, procurando erradicar la inactividad, hasta la época actual en la que gracias a los fondos de cohesión europeos y a algunas fundaciones sociales se ha generado una gran oferta de acciones formativas, de talleres penitenciarios y de programas de acompañamiento para mejorar la empleabilidad e inserción laboral.

3. En esta última década han cobrado una enorme importancia las políticas a favor de nuevas formas de cumplimiento (en medio abierto y con medidas alternativas a la prisión). Paradójicamente, nuestra sociedad cada vez exige más seguridad y es menos tolerante hacia determinados comportamientos, de ahí que en las sucesivas reformas del Código Penal se hayan ido incluyendo nuevos tipos delictivos o el agravamiento de las sanciones para los existentes. A pesar de ello, en estos últimos años los responsables de las políticas penitenciarias están contrarrestando esta tendencia facilitando los programas que puedan desarrollarse en el medio libre y con asistencia a los recursos comunitarios, para aquellos internos con perfiles delictivos menos graves; potenciando los principios inspiradores del régimen abierto como son la atenuación de medidas de control, autorresponsabilidad del penado, normalización e integración social, evitación de la desestructuración familiar y coordinación con las instancias comunitarias de reinserción. En este proceso, los sistemas de ejecución de los países de nuestro entorno ya nos llevan un gran adelanto. Esta apuesta decidida a favor de nuevas formas de cumplimiento se sustenta en la creación de un importante número de nuevos Centros de Inserción Social -CIS- (modelo residencial en régimen de semilibertad) y la implantación de modernos sistemas de control telemático que permiten compatibilizar la condena con el desarrollo laboral y familiar prácticamente normalizado. Si bien es cierto que bajo la incidencia de la crisis económica el proceso de reintegración laboral se está ralentizando y ello obliga a reorientar las salidas hacia la potenciación de las acciones formativas en el exterior para que esta tendencia hacia el medio abierto no se resienta.

4. De forma más reciente la institución penitenciaria española ha apostado decididamente por instaurar la llamada cultura de la intervención psicosocial y el tratamiento específico, diseñando, implementando y evaluando complejos programas de tratamiento para ofertarlos a aquellos colectivos cuyas problemáticas personales, sociales o psicológicas están en la base de la comisión delictiva, bajo la constatación empírica de que la modificación de determinadas actitudes y factores tiene una clara incidencia en la seguridad pública, disminuyendo los índices de infracciones. En líneas generales, la mayoría de los programas actuales se sustentan en la teoría sobre la psicología criminal, denominada de riesgo-necesidades-responsividad de Andrews y Bonta (2006). Estos programas están enfocados hacia dos vertientes:

- *Para aquellos colectivos concretos más vulnerables que precisan una atención específica*, pues un trato igualitario no quiere decir que no puedan contemplarse determinadas características de un perfil de población que por su especial vulnerabilidad precisan una intervención diferente y un plus de atención para superar las dificultades que encuentran. En este caso se han implantado programas para jóvenes, extranjeros, discapacitados psíquicos, personas mayores -institucionalmente lo denominan “ancianos”- que permanecen en prisión y, para las mujeres encarceladas (mediante un programa de acciones para la igualdad, que intenta contrarrestar los factores de discriminación persistentes aún en el ámbito penitenciario).

• *Para atajar las situaciones y patologías sociales de mayor trascendencia en las actividades delictivas con programas específicos dirigidos a determinados colectivos que presenten unas características comunes ya sean estables o temporales: agresores sexuales o maltratadores en el ámbito familiar, enfermos mentales, drogodependientes, infractores de seguridad vial, internos en régimen cerrado, etc. Estas intervenciones específicas, de alta complejidad, beben de las más recientes y contrastadas teorías científicas y mantienen los estándares de calidad de los programas que se encuentran consensuados internacionalmente.*

Como ejemplo de esta diversidad socioeducativa, citamos los principales programas específicos (número de centros penitenciarios donde se desarrollan -C- y media de participación -mp-), en el marco de la Administración General del Estado -AGE-³ (SGIP, 2011). Así, los programas más extendidos en el sistema son: “prevención de suicidios” (69 C y 328 mp), “módulos de respeto” (67 C y 15.726 mp), “discapacitados” (38 C y 557 mp) y “Unidades Terapéuticas” (34 C y 3.051 mp); por otro lado, los programas con vertiente de género destacados son “violencia de género” (35 C y 474 mp), “control de la agresión sexual” (32 C y 262 mp) y “Ser mujeres” -atención a mujeres víctimas de violencia de género- (8 C y 85 mp).

En esta línea se ha iniciado la formación de un alto porcentaje de profesionales de la institución para acometer estas problemáticas, a la vez que se les ha dotado de los instrumentos y técnicas para su desarrollo (normalmente un manual que recoge tanto el marco teórico, como el desarrollo de las unidades y ejemplos variados de los ejercicios para diseñar cada una de las sesiones)⁴, instrumentos y escalas para la evaluación de la eficacia de estas actuaciones. Son programas intensos de larga duración (a veces uno o dos años), porque en el desarrollo del trabajo soportan un importante desgaste emocional, debido a que tienen que lidiar con una serie de situaciones que forman parte de la propia dinámica grupal: confrontaciones, resistencias, recaídas, enfrentamientos entre los miembros, desmotivaciones, abandonos, etc. Estas actuaciones se desarrollan en equipos multidisciplinares donde es frecuente que participen profesionales de organizaciones externas: universidades, organismos públicos y fundamentalmente ONGs⁵ y lo que resulta realmente interesante, es la paulatina implicación del personal de vigilancia de los centros, trascendiendo a las labores de mera custodia (tal como ocurre ya habitualmente con su integración ordinaria en los equipos de los módulos terapéuticos y en los módulos de respeto).

5. La propia idiosincrasia mediterránea española, que sacraliza el espacio público, conforma un régimen penitenciario donde la gran mayoría de los internados disponen de muchas horas de convivencia y de espacios temporales para actividades en común, en contraposición con los regímenes de nuestro entorno donde el aislamiento se rompe en muy pocas horas al día. En este sentido el objetivo que sustenta este ideal del tratamiento penitenciario sería el poder “encaminar la organización de los centros penitenciarios hacia espacios estrictamente socioeducativos donde cada persona ingresada encuentre la motivación, los medios y recursos necesarios para superar estas carencias o problemáticas específicas que contribuyeron a su actividad delictiva” y, en definitiva, evitar que la estancia de los internos e internas en los centros penitenciarios constituya un tiempo ocioso y perdido.

“Para garantizar el éxito de estas acciones se hace imprescindible crear previamente un ambiente seguro y ordenado, un sistema organizativo con normas de convivencia claras, previsibles, que minimice la tensión y reduzca las posibilidades de incidentes. Un sistema que enfatice las relaciones interpersonales positivas entre los internos y los miembros de personal, basadas en el respeto mutuo” (Yagüe, 2011, p. 4).

En el momento actual las políticas y objetivos estratégicos en los que la institución se encuentra más comprometida es en la creación de nuevos sistemas de organización y funcionamiento de la vida cotidiana en los propios establecimientos, expandiendo nuevas y pioneras iniciativas como los denominados módulos terapéuticos y los módulos de respeto, donde prima la implicación del interno en la propia organización y funcionamiento de la vida diaria del módulo. Por ello es un sistema diferente de “estar en la prisión y de vivir en la prisión”, pues pasan de sentir que todo les viene impuesto (horarios o actividades) a percibir que

tienen capacidad para mejorar su calidad de vida en prisión y encuentran sentido a ocupar su tiempo en actividades por el valor intrínseco que tienen. Este enfoque tiene muchos elementos que pueden contribuir a mejorar su propia autoestima y facilitar su proceso de reinserción social.

En base a estos esfuerzos, distintos observadores externos no dudan en afirmar que el sistema penitenciario español, aún con sus fuertes carencias, puede considerarse como uno de los más avanzados del mundo, pues trata de ser coherente con el sentido que da a la pena de privación de libertad en su normativa legal y en respuesta a los principios de la Pedagogía Social. Pero en este camino no puede faltar el apoyo y compromiso de las instituciones comunitarias responsables de políticas sociales concretas y a las entidades de nuestro entorno geográfico implicadas en los objetivos en los que nos encontramos trabajando.

Por otro lado, todos los estudios que se han realizado sobre esta materia giran alrededor de la necesidad de actuar en el campo de la prevención de la comisión de delitos y de la reincidencia y, mucho mejor –y completa- si tenemos en cuenta la perspectiva de género en dicho marco. Hay indicios claros de que las estrategias de prevención del delito bien planificadas no solo previenen el delito y la victimización, sino que también promueven la seguridad de la comunidad y contribuyen al desarrollo sostenible de los países (ONU, 2007). En esa línea, todo indica que las políticas responsables que dan resultados positivos en relación a la prevención del delito mejoran la calidad de la vida de todos los ciudadanos, a su vez, producen beneficios a largo plazo al reducir los costos relacionados con el sistema formal de justicia penal, así como otros costos sociales y personales resultantes de la acción delictiva. También dan la oportunidad de ofrecer programas con enfoques más educativos y sociales a los problemas de la delincuencia.

En el presente monográfico, bajo el título “Educación Social en Prisiones”, desde nuestra revista bandera, se esbozan planteamientos, realidades, experiencias y propuestas críticas que a continuación presentamos. Además, procuraremos mirar los temas desde el enfoque de género, porque queremos visibilizar el hecho de que las mujeres –que representan porcentajes menores de población tanto en datos nacionales como internacionales-, perviven en una situación aún más lamentable e invisibilizada; en las que las repercusiones de la entrada a prisión son más negativas (para ellas mismas, para sus hijos/as y sus familias) y, es fácil constatar que están más expuestas y son atendidas con menor grado de calidad en el sistema penitenciario.

El trabajo de Fanny T. Añaños-Bedriñana, M^a Pilar Sánchez Fernández y Juan José Llópiz Llácer “*Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa*”, como punto de partida sitúa y contextualiza el medio penitenciario, para conocer sus dinámicas, organizaciones, formas y procedimientos de intervención; así como analiza los diversos regímenes de vida establecidos en relación a los espacios, tiempos y las consecuencias del encarcelamiento. Por su parte, Gilles Chantraine y Nicolas Sallée nos ofrecen “*La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión*”, artículo que se adentra en los establecimientos penitenciarios para menores en Francia, centrando el foco en las diferencias de las lógicas de la seguridad y de la educación observadas en las prácticas tanto de educadores como de vigilantes de prisión.

“*El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros*” es el trabajo de María del Mar García-Vita y Miguel Melendro Estefanía. Profundizan en dinámicas internas dentro de la prisión, analizando el ambiente relacional, apoyos y la atención recibida durante el cumplimiento de condena, llegando a identificar factores de protección que se encaminan a facilitar la reinserción. Cierra el bloque Francisco del Pozo Serrano, Francisco Jiménez Bautista y Ángel Turbi Pinazo con el artículo “*El tratamiento con mujeres: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones*”, en el que estudian la intervención penitenciaria a través de los programas socioeducativos y sociolaborales, visibilizando las valoraciones de las participantes, los vacíos, debilidades y fortalezas de los programas.

Esperamos que estos aportes nos ayuden a configurar y ampliar la temática penitenciaria, que en periodos de larga duración o coyunturales, se abstraeron y abstraen en un sinnúmero de procesos políticos, sociales, económicos, ideológicos, etc., y que en el campo de la educación, salvo excepciones, han sido poco significativos. También, esperamos estar contribuyendo a atraer, motivar, reflexionar críticamente, estudiar, producir, socializar y actuar, desde los escenarios académicos, profesionales, administrativos y de todas las personas involucradas y/o interesadas.

Finalmente, agradecemos a los/as magníficos/as y expertos/as colaboradores/as de este monográfico por sus propuestas valiosas, a *Pedagogía Social. Revistas Interuniversitaria* que ha hecho una apuesta valiente al dar luz a este ámbito de la Educación Social y, muy especialmente, a todas las personas internadas que de una u otra forma han dado sus testimonios o son el objeto de nuestras reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct* (4ª ed.). Cincinnati (EEUU): Anderson Publishing Co.
- Del Pozo, F.J. y Añaños-Bedriñana, F.T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24,1, 47-68.
- Elías Ortega, A. (2001). El trabajo de los presos dentro de las cárceles. En C. Manzanos Bilbao (Coord.). *Cárcel, Drogas y Sida. Trabajo Social Frente al Sistema Penal*. Bilbao: Salhaketa. Pp. 37-86. Recuperado de <http://www.ikusbide.org/data/documentos/LIBROCAR2000.pdf>
- Ministerio de Interior (2011). Anuario Estadístico del Ministerio de Interior. *Asuntos Penitenciarios 4*. Madrid: Ministerio de Interior / SGIP.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2011). *Sección de Justicia. Prevención del Delito y Reforma de la Justicia Penal*. Viena: UNODC.
- ONU (2007). *Recopilación de reglas y normas de las Naciones Unidas en la esfera de la prevención del delito y la justicia penal*. Nueva York: Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- SGIP (2011). Subdirección General de Tratamiento y Gestión. Datos relativos al cuarto trimestre de 2011.
- SGIP (2013). Estadística penitenciaria. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html>
- Walmsley, R. (2012). *World Prison Population List* (ninth edition). London: International Centre for Prison Studies.
- Yagüe Olmos, C. (2011). *Objetivos estratégicos del Tratamiento Penitenciario. Las Políticas de intervención. Tratamiento y Seguridad*. Madrid: Máster Universitario en Administración y Gestión de Centros Penitenciarios. UNED. Plataforma formativa virtual ALF.

Notas

- ¹ Este monográfico tiene como marco la convocatoria de proyectos I+D+I del Plan Nacional de Investigación, “*Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción*” [Ref. EDU2009-13408], financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MICCIN) del gobierno español.
- ² Declaración taxativa del artículo 25 de la Constitución Española de 1978.
- ³ Administración General del Estado -AGE-. Está compuesta por todas las Comunidades Autónomas a excepción de Cataluña, que tiene las competencias en materia penitenciaria transferidas.
- ⁴ Manuales que bajo el epígrafe de “Documentos Penitenciarios” pueden encontrarse a disposición en: <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/publicaciones.html>
- ⁵ A pesar de que un importante número de ellas está haciendo ímprobos esfuerzos por mantener esta colaboración, hay que constatar que a tenor de los recortes en políticas sociales, la gran difusión de colaboraciones de las ONGs de la última década está decayendo muy significativamente por falta de subvenciones. Por este motivo la mayoría de estos programas se mantienen con el impulso de los propios profesionales penitenciarios y abriendo nuevas vías de colaboración, fundamentalmente con universidades y centros formativos.

APROXIMACIÓN A LOS CONTEXTOS EN PRISIÓN. UNA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA¹

APPROACH TO THE CONTEXT IN PRISON. SOCIO EDUCATIONAL PERSPECTIVE

ABORDAGEM DO CONTEXTO EM PRISÃO. PERSPECTIVA SOCIAL E EDUCACIONAL

Fanny T. Añaños-Bedriñana, Ma Pilar Fernández-Sánchez

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Juan José Llopis LLácer

UNIVERSIDAD JAUME I, ESPAÑA

RESUMEN: Los establecimientos penitenciarios de cumplimiento de pena no sólo son entidades arquitectónicas, administrativas y funcionales del sistema penitenciario, sino que son contextos ecosistémicos, de socialización y de educación-reeducación de gran importancia, especialmente para las personas internadas.

En este trabajo se hace una aproximación a la realidad penitenciaria española, desde una perspectiva socioeducativa de género y, prestando especial atención a la configuración del sistema, con el propósito de conocer su forma de funcionamiento, organización y clasificación, así como analizar los distintos tipos de centros según los regímenes de vida establecidos, la concepción de los tiempos y los impactos de la vida en prisión, en el marco de una investigación nacional llevada a cabo con mujeres reclusas (Ref. EDU2009-13408).

Los métodos de investigación han sido tanto cuantitativos como cualitativos en una muestra de 538

cuestionarios válidos y 61 entrevistas semiestructuradas, observando que los espacios se constituyen como entes vivos que pueden influir en la vida en prisión de manera positiva al favorecer un contexto, un tiempo y una oportunidad socioeducativa, o pueden ser utilizados como mecanismos de segregación, de control de los movimientos, de poder y para implementar la “separación interior”. Los tiempos de condena, junto con el espacio, inciden en la vivencia y las actitudes que determinan cómo enfrentarse a su realidad y la preparación para su reinserción; así éstos han de ser tenidos en cuenta para la implementación de programas desde las múltiples realidades de las/os protagonistas, basados en la evidencia, de modo que sean eficaces, integrales, que prevengan la reincidencia, etc.

Además, se dejan abiertas líneas de intervención y problemáticas no resueltas que se erigen como retos o cuestiones pendientes para la administración, la sociedad, los/las reclusos/as y la educación social.

PALABRAS CLAVE: Prisión; tiempo; efectos del contexto; segregación y exclusión; cuestiones de género; rehabilitación y reinserción de presos/as; acción socioeducativa.

ABSTRACT: The prisons don't only represent the architectural, administrative and functional elements of the penal system, but they also are important ecosystem contexts of socialization and education and reeducation, especially for interned people.

In this paper we present an approach to the Spanish prison reality from a gender and social educational perspective. We will highlight especially the system configuration, in order to know how it works, its organization and classification. For that reason we will analyze the different types of centers according to established life schemes, focusing on the conception of time and the impact of life in prison. This investigation is part of a national study conducted with women prisoners (Ref. EDU2009-13408).

The research methodology were both quantitative and qualitative in a sample of 538 valid questionnaires and 61 semi-structured interviews, noting that spaces are constituted as living entities that can influence in prison life in a positive way to promote a context, a time and a socio educational opportunity or they may be used as mechanisms of segregation, movement control, and as mechanism of power to implement "internal separation". The condemns times, along with the space, affect the experience and attitudes that determine how to deal with her reality and their preparation of their free life come back, so they have to be taken into account for the implementation of programs from the multiple realities of the protagonists. They have to be effective, comprehensive, to prevent recidivism and so on.

Furthermore, the paper left opened lines of intervention and unsolved issues that stand as challenges and outstanding issues for the administration, the society, the prisoners and social education.

KEY WORDS: Prison; time; context effect; segregation and exclusion; gender issues; delinquent rehabilitation and reintegration; socio educational action.

RESUMO: A prisão agências de execução de sentença, não só arquitetônica, funcional do sistema administrativo e penal, mas são contextos ambientais, socialização e educação, reeducação de grande importância, especialmente para as pessoas internadas.

Neste artigo apresentamos uma abordagem para a prisão realidade espanhola, a partir de uma perspectiva de gênero e atenção especial sócio para a configuração do sistema, a fim de saber como eles funcionam, organização e classificação, e analisar os diferentes tipos de centros de acordo com esquemas de vida estabelecidos, a concepção de tempo e de o impacto da vida na prisão como parte de um estudo nacional realizado com mulheres presas (Ref. EDU2009-13408).

Os métodos de investigação foram quantitativa e qualitativa em uma amostra de 538 questionários válidos e 61 entrevistas semi-estruturadas, observando que os espaços se constituem como entidades vivas que podem influenciar a vida na prisão de uma forma positiva para promover um contexto de tempo, e oportunidade sócio ou podem ser utilizados como mecanismos de segregação, controlo de movimento, e o poder para implementar "separação interna". Condena vezes, juntamente com o espaço, afetar a experiência e as atitudes que determinam como lidar com a sua realidade e se preparar para seu retorno, por isso têm de ser tidos em conta para a implementação de programas a partir das múltiplas realidades da / protagonistas do sistema operacional, com base em evidências, eficaz, global, para evitar a reincidência, etc.

Também deixou abertas as linhas de intervenção e questões não resolvidas que se apresentam como desafios e as questões pendentes para a administração, a sociedade, os presos e educação social.

PALAVRAS CHAVE: A prisão; o tempo; efeitos de contexto; a segregação e exclusão; as questões de gênero; a reabilitação ea reinserção dos presos; ação sócio-educativa.

Introducción

Los actos delictivos, con frecuencia, no se tratan de hechos fortuitos o puntuales sino respuestas a múltiples factores impregnadas de trayectorias con desventajas de diverso orden y/o situaciones de vulnerabilidad, riesgo o conflicto (Amador y Monreal, 2010; Añaños, 2010, 2012; Bas, Pérez de Guzmán y Morón, 2011; Yagüe, 2007; Cervelló, 2006; Defensor del Pueblo Andaluz, 2006; EDIS, 2004; Parlamento Europeo, 2008; Juliano, 2010; Ortega, 2010), donde, además, las mujeres sufren mayores consecuencias, desigualdades y/o exclusiones.

Los establecimientos penitenciarios de cumplimiento de pena no sólo son entidades arquitectónicas, administrativas y funcionales con organización propia, sino contextos ecosistémicos, de socialización y de educación-reeducación de gran importancia, especialmente para las personas internadas.

Se trata de un escenario interno y “controlado”, donde transcurre la vida de muchas personas, pero también inciden en ellos numerosos elementos externos, sean políticos, ideológicos, económicos o culturales, y las concepciones en torno al delito y la justicia, leyes y normativa específica, enfoques y modelos de intervención, etc.

Siguiendo a Matthews (2003) son tres los elementos nucleares que caracterizaron el proceso de encarcelamiento: el espacio, el tiempo y el trabajo. Ninguno es “neutral” ni carente de lenguajes precisos y significados, tanto hacia el interior como hacia el exterior de la cárcel, y tanto material como simbólicamente (Rivera, 2003, p.11).

A partir de esta concepción inicial, desde nuestra perspectiva, entendemos que podríamos reinterpretar y reconfigurar en “espacio, tiempo y acción socioeducativa”, siendo éstos los elementos sistémicos interactuantes, interdependientes y simultáneos.

Queremos distanciarnos del concepto de “trabajo” por el peso simbólico asociado a la dedicación del preso/a “haciendo o trabajando”, y porque el tiempo en prisión puede concebirse y erigirse como espacio y tiempo (contexto) constructivo de procesos sociales y educativos-reeducativos, orientado hacia la mejora de la calidad de vida en prisión -tiempo presente-, y con perspectivas más allá del espacio punitivo y de carácter proyectivo en cuanto a su dimensión personal, formativa, laboral o cultural.

La forma de concebir, articular, diseñar, aplicar o evaluar estos tres elementos remite a las funciones de la reclusión y cumplimiento de condena, donde nada es “casual”, “improvisado” o “neutral”, y, por ende, es importante detenernos en la configuración socioeducativa y de inserción-reinserción de los mismos, en los diferentes momentos, situaciones, espacios y tiempos en prisión.

Así, este trabajo se orienta al medio penitenciario a fin de conocer sus formas de funcionamiento y organización, analizando los distintos tipos de centros, los tiempos y los impactos de la vida en prisión, en el marco de una investigación nacional llevada a cabo con mujeres reclusas (Ref. EDU2009-13408).

1. El contexto penitenciario: organización, tiempos y acción socioeducativa

El entorno penitenciario es muy complejo. En los últimos años el sistema ha experimentado numerosos cambios cuantitativos y cualitativos, tanto en la estructura como en la población reclusa. En España el crecimiento y evolución de la población ha sido muy significativo. Según la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias ([SGIP] 2013a), a enero de 2013, había 68.614 presos/as. Igualmente las características de los/as internados/as se han diversificado: extranjeros/as, perfiles de baja peligrosidad o no procedentes de grupos vulnerables y/o excluidos (“normalizados”), minorías étnicas, etc. (Almeda, 2010; Añaños, 2010; Yagüe, 2010).

Cada centro dispone de una organización propia que permite el funcionamiento interno y posibilita la relación y coordinación con los Servicios Centrales ubicados en Madrid (Administración General del Estado, -en adelante AGE-, Ministerio del Interior), con la excepción de Cataluña que tiene las competencias transferidas desde 1984 (Departamento de Justicia, Generalitat de Cataluña). Habitualmente, además, cuentan

con órganos colegiados (Consejo de Dirección, Junta de Tratamiento -de la que dependen los Equipos Técnicos-, Comisión Disciplinaria, y Junta Económico-Administrativa) y órganos unipersonales.

La estructura y funcionamiento del sistema penitenciario, así como los centros y demás recursos de cumplimiento de pena, están condicionados por el grado de clasificación, el régimen penitenciario, la modalidad de cumplimiento y la intervención para cada preso/a. Veamos a continuación cómo se define.

1.1. Los grados de clasificación y los regímenes de vida

El ingreso al medio penitenciario supone el establecimiento de un conjunto de medidas y actuaciones para sus protagonistas. Este mecanismo empieza a funcionar cuando se tiene una “sentencia de condena firme”, dando lugar a su clasificación en alguno de los tres grados penitenciarios que establecen las leyes (Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979 -en adelante LOGP-; Reglamento Penitenciario 190/1996 -en adelante RP-; Código Penal 10/1995 y 5/2010). En la determinación del grado se consideran diferentes factores como, por ejemplo, la personalidad, el historial penitenciario (individual, familiar, social y delictivo), la duración de la condena impuesta y otros factores establecidos en la legislación. Cada grado determina un *régimen de medidas de control y seguridad*, que van desde las más severas hasta las más flexibles.

Esta forma de clasificación, según el Ministerio de Interior y Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP, 2010), constituye una modificación del sistema clásico, cuya característica principal es la *flexibilidad*, porque permite revisar y reclasificar en función de la evolución en el tiempo de condena, la progresión o regresión del interno/a.

Así, el/la interno/a puede estar clasificado en:

- Primer Grado, que corresponde a un régimen con medidas de control y seguridad más restrictivas (régimen cerrado), dada su peligrosidad o manifiesta inadaptación.
- Segundo Grado, que coincide con el régimen ordinario, donde los/as presos/as tienen unas circunstancias personales y penitenciarias de normal convivencia, pero sin capacidad para vivir, momentáneamente, en semilibertad.
- Tercer Grado, que concuerda con el régimen abierto, en cualquiera de sus modalidades. Son internos/as que, por sus situaciones personales y penitenciarias, se considera que pueden tener un régimen de vida en semilibertad. Pretende ser un modelo de referencia en el proceso de incorporación social a través de la actuación coordinada y armónica de todos los recursos sociales y comunitarios. Así, permite “Salidas al exterior” (*permisos ordinarios, salidas de fin de semana o salidas para desempeñar trabajos y/o para realizar tratamientos específicos*). Además, en esta modalidad existen otras posibilidades de cumplimiento de condena como las *Penas y Medidas Alternativas* -“suspensiones de condena” y “sustituciones de condena”- (SGIP, 2013c), reguladas por el Código Penal (LO 7/2003 y 5/2010), que contemplan condenas que evitan el ingreso en prisión cuando los delitos son de baja peligrosidad social y no superiores a un año, con objeto de impedir los efectos desocializadores de la prisión y que el/la condenado/a pueda reparar el daño causado.

La clasificación en grados y la correspondiente definición de régimen de vida da lugar a una intervención individual (acción socioeducativa) denominada “Programa Individualizado de Tratamiento” (en adelante PIT). El fundamento de la acción en las medidas privativas de libertad y de seguridad es la reeducación y la reinserción social (Art. 25.2. Constitución española).

1.2 Los tiempos y las acciones de intervención socioeducativas

El tiempo está unido a la definición de prisión como mecanismo para reformar delincuentes. De hecho para Foucault (1977) era, además de un espacio de castigo, un tiempo para producir disciplina, incrementando la velocidad y la eficiencia, así se podía ser productivo, extrayendo la máxima utilidad de cada hora y momento.

No obstante, para Goffman (1994) las instituciones son “totalitarias” y las personas comparten un espacio delimitado, bajo tiempos e interacciones controladas, dándose articulaciones y/o ajustes diferentes, consiguiéndose estos mediante el uso de tensiones dentro-fuera. Asimismo, se producen relaciones de poder y configuración de estatus social interno (Chantraene, Scheer y Milhaud, 2012).

El tiempo transcurrido en espacios privados de libertad, no se percibe, generalmente, como positivo, sino todo lo contrario. Según Matthews (2003), cuanto más tiempo de condena exista por delante, más se hablará de tiempo “muerto”, tiempo “perdido”, tiempo de “sufrimiento”, etc. En el lenguaje carcelario norteamericano y británico se usa la expresión “doing time”, es decir “haciendo tiempo”, pero que en realidad debe entenderse como “pagando tiempo”.

En prisión se distinguen tres tipos de tiempo (Lefebvre, 1991): físico, mental y social. El físico refiere a las acciones, actividades y experiencias corporales, ligados a ritmos biológicos, influenciados por las rutinas diarias y los cambios estacionales. El mental o “interno” alude al proceso de reflexión o imaginación, tradicionalmente se creía que el tiempo penitenciario debía ser silencioso y solitario, pero la realidad demostró que traía consecuencias negativas mayores (depresión, suicidio, patologías mentales, adicciones, etc.). El tiempo social define el movimiento continuo entre el pasado, presente y futuro, se trata de un complejo proceso diario de comprensión del cambio, pero en los/as presos/as el presente está “suspendido”, por tanto es un tiempo “perdido”, de tal modo, en opinión de Cohen y Taylor (1972), el tiempo, especialmente para aquellos/as con largas condenas, se reduce a un continuo presente, corriendo el riesgo de perder el sentido de desarrollo personal y propósitos futuros. Paradójicamente, cuanto más tiempo de condena se tiene, más decae su valor.

Los avances en los sistemas penitenciarios y la legislación internacional, los nuevos enfoques y modelos de intervención, el desarrollo de los derechos, la incorporación de educadores/as sociales profesionales, etc. (Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013; Pérez Serrano, 1992), han dado énfasis sobre la acción y la función rehabilitadora y de reinserción de las penas privativas de libertad que, a su vez, motivó el uso de nuevas formas más abiertas y/o flexibles de sentencias, tanto en los tiempos como en las formas específicas de afrontamiento de la condena. Este desarrollo acrecentó el poder de la Administración y ofreció un mecanismo de control dentro de la propia prisión, hecho que visibilizó la necesidad de contar con mayor información acerca de la población penitenciaria, porque la puesta en marcha de una intervención -“tratamiento”- requería de ella. Es decir, un análisis detenido del contexto, de las personas, de las actuaciones pedagógicas, de las realidades previas a la acción, etc. (Pantoja y Añaños, 2010; Sáez, 2010).

Hoy, el sistema penitenciario español se sitúa, al menos teóricamente, en la senda de la reinserción y el respeto a los derechos de las personas privadas de libertad. Así, el “tiempo de condena” da la posibilidad formativa, en opinión de Gallizo (2010, p. 7), “que le proporciona las capacidades apropiadas para que en el futuro pueda subsistir sin recurrir al delito”. Asimismo afirmaba que las prisiones representaban, en cierto modo, el “fracaso de la sociedad”, al que Caride y Gradaille (2013) matizan hacia el “fracaso de la libertad - y en parte de la educación-”, lo cual nos lleva a asumir el campo no sólo desde la dimensión profesional sino desde el compromiso. Tiempos y espacios que, según Núñez (2010), generen “microcosmos carcelarios” de encuentros entre objetivos y múltiples universos, escapatorias y refugios culturales.

La acción socioeducativa en este contexto se ubica en el PIT, donde todos/as los/as internos/as tienen el derecho a participar, a fin de trabajar a nivel personal, en las habilidades sociales y laborales, superación de factores conductuales o de exclusión, medidas de ayuda para el tratamiento y otras cuestiones para el momento de la liberación. Los PIT están regulados por la Instrucción 12/2006 y 4/2009. El PIT asigna dos niveles de actividades: *prioritarias*, encaminadas a subsanar los factores directamente relacionados con su actividad delictiva o sus carencias formativas básicas y, *complementarias*, que ofrecerían opciones para mejorar su calidad de vida y ampliar enfoques profesionales, educativos o culturales.

En la intervención, además de la estructura y organización del sistema penitenciario participan multitud de profesionales (propios, contratados y colaboradores externos). En este contexto se forman equipos multidisciplinares, del que forman parte pedagogos/as y educadores/as sociales.

2. Los espacios penitenciarios: el caso de las mujeres

El aislamiento de los/as delincuentes/as en espacios construidos para tal fin es uno de los distintivos de la prisión moderna como forma de castigo. Se da una separación del resto de la sociedad que representa, también, una forma de exclusión física, moral y social, que puede dificultar sus procesos de reinserción –exclusión terciaria- (Añaños, 2012).

Por otro lado, dentro de prisión, a su vez, el espacio sirve para establecer diferencias entre los diversos tipos de internos/as, conocido como “*separación interior*”, creando límites sobre las prácticas, “tratamientos” y cotidianidad, coexistiendo diferentes modelos de intervención, conductas, formas de control, reglas, etc. Por las mismas razones el traslado de un espacio a otro se empleará como medio de control y como parte de un amplio repertorio de recompensas y castigos. Esta separación se establece en función de los siguientes criterios (SGIP, 2013b):

- Sexo: hombres y mujeres, salvo los departamentos mixtos (Unidad Familiar, C.P. Aranjuez).
- Condición procesal: aquellos/as detenidos/as y/o preventivos reclusos mientras se define su caso judicialmente.
- Situación delictiva: aquellos/as que entran a prisión por primera vez de aquellos/as reincidentes.
- Edad: jóvenes en relación a los adultos.
- Condición sanitaria: internos/as con enfermedades, deficiencias físicas o mentales.
- Exigencias del “tratamiento”: por ejemplo, en los “módulos terapéuticos” o libres de drogas, en los “módulos de respeto”, “unidades de tratamiento educativo”, “unidades de madres” u otros.

La construcción y diseño de espacios penitenciarios modernos, estuvo condicionado por distintos objetivos: seguridad, ventilación, reforma, clasificación, inspección y vigilancia continua (Evans, 1982). Hoy se une la concepción penitenciaria de que los objetivos rehabilitadores se consiguen a través de las divisiones entre los/as reclusos/as. Los modelos de los espacios han evolucionado desde diseños radiales, panópticos, postes telegráficos hasta los denominados de “nueva generación”. Estos incorporan un diseño capsular o en torno a una burbuja de control y el uso extensivo de la tecnología, siendo un sistema “más sutil”, menos controlado y más efectivo para regular los movimientos.

Existe una gran diversidad de establecimientos penitenciarios (Generalitat de Catalunya, Departament de Justicia, 2013; SGIP, 2013d): Centros Penitenciarios (CP) -conformados por unidades, módulos y departamentos-, Centros Psiquiátricos Penitenciarios (P), Centros de Inserción Social (CIS), Secciones Abiertas (SA), Unidades Dependientes de Madres (UDM), Unidades Externas de Madres (UE), Unidades de Custodia Hospitalaria (UCH) y Centros Extrapenitenciarios.

La estructura carcelaria, con frecuencia, no diferencia la vida pública de la privada del interno/a. Sin embargo, en algunos países como España sí se permiten las visitas, encuentros conyugales o la convivencia de parejas dentro de prisión e incluso existe una unidad familiar de convivencia continua de parejas encarceladas (C.P. Aranjuez), en el que el sistema contempla espacios y tiempos reservados y equipados para tales fines.

2.1. Los contextos para las mujeres: impacto del ingreso en prisión

En términos generales, el hecho de que exista una menor presencia de las mujeres en el sistema penitenciario explica, en parte, las distintas desventajas para las internas. Concretamente en España a enero de 2013 hay 5.209 mujeres reclusas y representan el 7,6%, frente al 92,4% de hombres (SGIP, 2013a). Tradicionalmente las prisiones han estado gestionadas por y para los hombres, aunque desde esa perspectiva se habilitaron/adaptaron espacios para las mujeres, hoy Módulos de Mujeres (MM), lamentablemente en muchas circunstancias no se aplican los criterios de separación interior, generándose así un contexto complejo poco beneficioso para la reeducación y reinserción social. Ciertamente es que se ha dado un tratamiento especial a las

mujeres con hijos/as menores de tres años a su cargo en prisión, pero aún queda mucho por avanzar en este tema. Así, por ejemplo, visibilizamos algunos recursos específicos:

Módulo de Madres/Unidades de Madres (UM)

Estructuras y espacios separados arquitectónicamente que están en extinción, pero hasta el 2010 existían en casi todos los CP (Art. 38 LOGP). Para la atención educativa de los menores se establecieron escuelas infantiles intramuros.

Módulo familiar/mixto (MF)

Espacio que las parejas pueden compartir cuando ambos se encuentran en prisión y, si cabe, con hijos/as menores de tres años. Tiene un carácter excepcional e innovador, sólo existe en el CP de Aranjuez, extiende el principio constitucional de protección a la familia, y frenar la desestructuración.

Unidades Dependientes de Madres (UDM)

Recursos extrapenitenciarios en las que conviven de seis a diez mujeres con sus hijos/as –estos/as, en algunos casos, hasta los 6 años-, siendo una experiencia pionera en Europa, cuyo objetivo es crear un ambiente adecuado para que los menores puedan desarrollarse emocional y educativamente durante el tiempo de cumplimiento de condena, a la vez que se favorece la inclusión en programas socioeducativos, la reactivación de las redes familiares y sociolaborales y la participación comunitaria. Ofrecen un modelo y resultados reeducativos y reinsertivos importantes, atendiendo necesidades y demandas de forma individualizada (Del Pozo y Mavrou, 2010; Del Pozo, 2010). Sin embargo, debido a recortes presupuestarios, a la creación de Unidades Externas de Madres (UE) y al modelo político vigente, de las 8 unidades que se crearon en todo el territorio sólo se mantienen dos (Madrid y Barcelona).

Unidades Externas de Madres (UE)

Son instalaciones penitenciarias nuevas, con mayor capacidad que las UDM (22-33 celdas-unidades), cuya finalidad es que los/as niños/as -hasta los tres años- permanezcan junto a sus madres, mientras éstas cumplen condena, en unas condiciones favorables para su educación, en un ambiente diferente al que supone una prisión tradicional. Hasta el momento se han creado tres establecimientos: Madrid, Sevilla y Palma de Mallorca, aunque también está terminado en Alicante y avanzada la obra en Tenerife, pero por las condiciones presupuestarias se hallan paralizadas y suspendidas las obras. El propósito institucional es que con estos modelos se segreguen definitivamente las unidades de madres dentro de los CP. Hay mayor flexibilidad para la visita a los niños/as y se favorece el acceso de las madres a los recursos sociales externos. Pese a todo, se trata de una prisión específica para las mujeres y sus hijos/as, así cuentan con medidas de seguridad “no agresivas”, basados en sistemas de control de vigilancia electrónica que se sustentan mediante cámaras, alarmas y detectores de presencia en el perímetro.

Por otro lado, a partir de los años 90 se iniciaron una serie de medidas y acciones que incorporaron la perspectiva de género. Así, en 1996 se desarrolló el Programa de Intervención en Salud desde un enfoque de género, en 2007 se elaboró la Guía Práctica para la Intervención Grupal y desde el 2009 se ha implementado paulatinamente el “Programa de Acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el ámbito penitenciario” con acciones específicas y transversales encaminadas a (Ministerio de Interior, 2009):

- Superar los factores de vulnerabilidad que inciden en la actividad delictiva.
- Erradicar los factores de discriminación basados en el género dentro de la prisión.
- Prestar atención integral a las necesidades de las mujeres encarceladas.
- Abordar la violencia de género especialmente las secuelas (psíquicas, médicas, adicciones, etc.), asociadas a la alta prevalencia de abusos y maltrato.

A pesar de los avances, siguen existiendo diferencias entre las mujeres y los hombres en prisión, en cuanto al abordaje, tratamiento, atención, programas, estructuras, etc. (Almeda, 2010; Añaños-Bedriñana, 2010, 2012, 2013; Casares, González, Secades y Fernández, 2007; Cervelló, 2006; Cruells e Igareda, 2005; Defensor del Pueblo Andaluz, 2006; Delgado, 2008; Fernández Iglesias, 2008; Llopis, 2008; Martínez-Cordero, 2007; Orte, 2008; Parlamento Europeo, 2008; Ribas, Almeda y Bodelón, 2005; Roca y Caixal, 2002; Yagüe, 2007, 2010). Asimismo, hay poca información sobre los resultados, logros y procesos de los programas y planes implantados.

3. Metodología y resultados

El proyecto de investigación pretende, entre otros, de forma general, estudiar a las mujeres que se encuentran cumpliendo condena en el medio penitenciario español, las múltiples realidades, los procesos reeducativos y de preparación para la libertad en relación con la reinserción social. Concretamente, a través de este trabajo pretendemos acercarnos al sistema penitenciario, con el propósito de conocer sus formas de funcionamiento, organización y clasificación, analizar los distintos tipos de centros según los regímenes de vida establecidos, la concepción de los tiempos y los impactos de la vida en prisión, en el marco de una investigación nacional llevada a cabo con mujeres reclusas (Ref. EDU2009-13408), tanto en la AGE como en la Generalitat de Cataluña.

El estudio se centra en mujeres en el medio penitenciario en dos regímenes de vida (abierto y ordinario) y que se encuentran clasificadas en 2º o 3º grado de cumplimiento de pena. La población de la que se extrajo el marco muestral fue de 3.484 mujeres. Se llevó a cabo un proceso estratificado con asignación proporcional al tamaño de la población penitenciaria femenina y según zonas geográficas, llegando a mostrar que aproximadamente un 15% de la población es igual a $0.15 \cdot 3.484 = 523$ mujeres. La selección de la muestra a encuestar y entrevistar se realizó al azar entre aquéllas que de forma voluntaria y previo consentimiento informado accedieron a participar, en los distintos centros seleccionados.

Los tipos de centros reflejan los distintos espacios donde se encuentran las mujeres en el sistema penitenciario, siendo éstos:

Régimen abierto: Centros de Inserción Social (CIS), Unidades Dependientes de Madres (UDM), Secciones Abiertas (SA) y Unidades Externas de Madres (UE).

Régimen cerrado: Centros Penitenciarios (CP) y Hospitales Psiquiátricos (P). Dentro de los CP distinguimos: Módulo de Mujeres (MM), Módulo de Respeto (MR), Módulo Familiar (MF), Módulo de Madres (UM), Módulo o Comunidad Terapéutica –en Cataluña DAE- (CT/DAE), Unidades de Tratamiento Educativas (UTE).

El trabajo de campo se realizó entre junio y octubre de 2011 y se visitaron 42 centros de todo el territorio nacional. Los instrumentos de análisis fueron: un cuestionario, compuesto de preguntas cerradas, de respuesta múltiple, condicional y abierta, llegando a obtenerse 538 cuestionarios válidos, siendo el margen de error de la muestra de $\pm 3,9$ puntos. Del mismo modo se obtuvieron 61 entrevistas semiestructuradas.

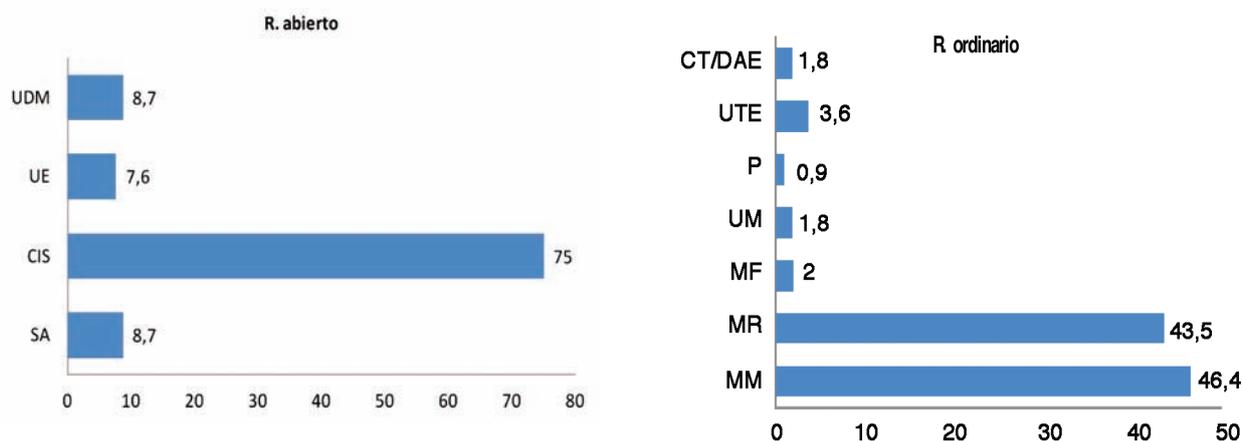
Para el tratamiento de la información se usó el programa IBM SPSS versión 15 y 20. El análisis estadístico básico de este trabajo consistió en un análisis de frecuencias, tablas de contingencia y contrastes de independencia y homogeneidad. Para el caso de las entrevistas se emplearon métodos cualitativos de análisis.

Los resultados que a continuación se reflejan responden a los objetivos definidos teniendo en cuenta los espacios, tiempos de condena y las autopercepciones del impacto de la prisión en las mujeres. Los rasgos más significativos refieren a mujeres en edades que oscilan entre los 19 y 64 años (media 36.4), la mayor parte solteras, separadas o divorciadas (57,2%) y, el 79,5% son madres.

3.1. Espacios penitenciarios y régimen

Del total de mujeres encuestadas, el 82,9% se encuentra cumpliendo condena en régimen ordinario y el 17,1% en abierto, estando clasificadas en segundo grado (76,3%) y en tercer grado (23,7%). Estos datos corresponden, de forma muy aproximada, a los datos nacionales, el 81,9% segundo grado y 18,1% tercer grado (SGIP, 2013a). En la investigación, centrándonos en aquellas de segundo grado, el 96,4% está en régimen ordinario; mientras que en las de tercer grado el 66,7% lo hace en régimen abierto.

Gráfico 1. Distribución global de las mujeres por tipo de centro dentro de cada régimen



Fuente: Elaboración propia.

Casi el 90% del régimen ordinario se concentra entre el Módulo de Mujeres (MM) y el de respeto (MR), mientras que en el régimen abierto la gran mayoría se encuentran en Centros de Inserción Social (CIS). Estos datos reflejan la capacidad poblacional de los centros o unidades y el tipo de intervención o programas realizados. Cómo se perciben los espacios en prisión se pone de manifiesto en las vivencias durante el cumplimiento de pena, por ejemplo: *“muchas diferencias, nada que ver uno con otro, cada uno tiene un régimen diferente. Yo en éste,... siento que estoy cumpliendo condena, ¡ahora me siento presa, me siento frustrada!”* (EX_E315), o afirmaciones contundentes como *“Ufff, cárcel total...es más dura”* (NA_301).

La disponibilidad de los recursos y profesionales en los centros en régimen de semilibertad se evidencia con comentarios de la UDM como: *“Hombre, la verdad es que es tan pequeñito que tenemos muchas posibilidades de poder hablar con toda la gente que nos puede ayudar, porque estamos a mano del educador, la asistente, todo...”* (EX_E110) o mediante valoraciones de la UE sobre las instalaciones y equipamiento: *“No tiene ninguna comparación, esto parece un hotel...”* (EX_E106). También la sensación y el ejercicio de la libertad es remarcada en apreciaciones del CIS como: *“Bueno, ¡éste es mejor!, tienes más libertad, sales a la calle. Allí tienes que ver a tu familia por los cristales en las comunicaciones una vez a la semana”* (EX_E312).

Por otro lado, el espacio social o relacional se expresa mediante *“...y el peor destino ha sido..., pero es la gente, no es la cárcel, la cárcel hace la gente, y allí hay mucha chusma, lo peor, es el hoyo...”* (EX_E503) y, el mecanismo del poder o los estatus se dan mediante *“...Aquí en... soy una más, tengo que adaptarme a lo que hay, ahora estoy en un módulo que no puedo tener privilegios, pero no me puedo quejar...”* (EX_E213).

3.2 Maternidad según el régimen

En relación al número de hijos/as, las de régimen ordinario tienen menos hijos/as que las que están en régimen abierto (prueba U de Mann-Whitney, p-valor < 4%), siendo el número medio de hijos 2,4 y 2,93, respectivamente. Además, el intervalo de confianza para la diferencia de medias es (-0,854; -0,022) con un ni-

vel de confianza del 95%. Estos resultados se explican por la privación de la libertad y menores oportunidades de interacción privada. También existen diferencias significativas si consideramos la variable “presencia de los hijos en el centro” (Prueba Chi-cuadrado, p-valor<1%), aunque la mayor parte no tiene los/as hijos/as con ellas en prisión, sin embargo las que lo tienen están más en régimen abierto (16,3%). Ello responde fundamentalmente a los centros extrapenitenciarios o abiertos creados para las madres.

Tabla 1. Presencia de hijos/as con ellas en el centro, según régimen de vida

	Régimen de Centro		
	Ordinario	Abierto	Total
No	94,6%	83,7%	92,8%
Si	5,4%	16,3%	7,2%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

La autopercepción de la prisión en espacios preparados para las mujeres y sus hijos/as, diluye el peso del encierro, así “Yo la verdad te digo, no conocí la prisión porque entré con mi hija y los módulos de madres son prácticamente como un colegio,...entonces estás como protegida ahí, porque tenemos los niños... Desde que entré, para mí ha sido como un cambio para bien” (EX_E207). Los/as hijos/as suponen una motivación para el cambio “...Este año se me está haciendo muchísimo más pesado, porque hago todo lo que tengo que hacer. Estudio, limpio... quiero estar con mi hija, porque está sola, y tengo que portarme bien. Antes me daba igual todo, pero ahora lucho por una condicional y cuesta trabajo” (EX_E407), mientras que el hecho de no tener los hijos/as o no poder ejercer el rol materno se vive muy negativamente “¡Fatal!, tuve que dejar a mis hijos con mi madre, mi hija mayor se enteró que estaba presa, ¡muy mal!” (AA_E209).

3.3 Adicción y régimen de vida

En las UE, UDM y MF no se observan adictas activas debido a que en los programas donde hay presencia de menores se exige no tener consumos/abusos problemáticos de drogas.

En prisión, el consumo de drogas se visualiza como una forma de evasión de la realidad y el paso del tiempo, así “Al principio cuando era más jovencita, estaba todo el día drogá,... entonces no me enteraba de la condena. Yo me estoy enterando de la condena desde que murió mi padre para acá...” (EX_E316).

En cuanto a la participación en los procesos de tratamiento para dejar o controlar las drogas, en el momento de la encuesta, se observan diferencias significativas en relación al régimen de vida (Prueba Chi-cuadrado, p-valor<1%). En ambos casos es mucho mayor el porcentaje de mujeres que no participa en tratamientos en relación al porcentaje de mujeres que sí lo hacen. Centrándonos en las que sí participan, la gran mayoría, por encima del 95%, se encuentran en régimen ordinario, indicando que este contexto intramuros favorece la participación en los programas.

Aunque se dan cuestionamientos sobre los programas “...Yo no soy partidaria de los programas terapéuticos, nunca los hice” (EX_E204), existen mujeres que han decidido abandonar las drogas por propia motivación “...Estando presa decidí dejar la metadona, porque veía que estaba tomando una droga autorizada...¡pero estás drogada!... Yo llevo un año, lo dejé en septiembre...” (EX_E102).

3.4 Tiempos de condena

En relación al tiempo de condena en prisión (prueba Chi cuadrado; p-valor<4%; prueba U de Mann Whitney, p-valor < 1%) existen diferencias por régimen de centro. Además, el intervalo para la diferencia de medias con un nivel de confianza del 95% viene dado por (-1,156; -0002).

Tabla 2. Tiempo en prisión y tiempo que queda de condena, según régimen de centro

Tramos	Tiempo en prisión			Tiempo que queda de pena		
	Ordinario	Abierto	Total	Ordinario	Abierto	Total
Menos de 1 año	36,1%	17,6%	33%	27,6%	27,5%	27,6%
1-2 años	30,9%	33%	31,3%	30,6%	50,5%	34,4%
3-4 años	18,7%	28,6%	20,4%	21,5%	15,4%	20,4%
5-6 años	18,7%	13,2%	6,7%	10,9%	5,5%	9,9%
7-8 años	5,4%	3,3%	3,6%	4,1%	0%	3,3%
9-10 años	2%	3%	2,2%	2,3%	0%	1,9%
Más de 10	3,2%	1,1%	2,8%	3%	1,1%	2,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Para el régimen ordinario la moda se encuentra en las mujeres que llevan menos de un año, mientras que para el abierto esto ocurre en el tramo de 1 a 2 años. El porcentaje de mujeres que lleva en prisión poco tiempo (2 años o menos) es mayor en el caso de régimen ordinario (67%) que en el abierto (50,6%). Además, el porcentaje de mujeres que llevan más de 4 años en prisión es más alto en el régimen ordinario (29,3%) que en el régimen abierto (20,6%).

También hay diferencias en cuanto al tiempo que les resta en prisión (Chi cuadrado: p-valor <1%; %; prueba U de Mann Whitney, p-valor < 2%) y el intervalo para la diferencia de medias con un nivel de confianza del 95% es (0,33; 1,196). En los dos tipos de régimen la moda se encuentra en el tramo de 1 a 2 años, siendo mayor el porcentaje en el caso del régimen abierto. En el régimen abierto el porcentaje de mujeres a las que les quedan pocos años (2 años o menos) es del 78% frente al 58,2% del régimen ordinario. La percepción del paso del tiempo es diferente según los años de condena siendo más intensa en penas cortas o cuando queda poco para salir “Aquí llevo tres meses sólo y parece que llevo un año. Me quedan tres meses solo, porque tengo seis meses...” (MM_E405), “Me quedan 5 meses pa, para potar” (EX_E115). Sin embargo, en penas largas se observa indiferencia “No sé, creo que 15 años...” (AA_E205), o bien la obsesión por ocupar el tiempo “...intento mantener mi mayor tiempo ocupado, quiero que pasen las horas, los días, los años... Sábado y domingo lo tengo para descansar y yo no descanso...porque tengo muchísima facilidad pa volverme demente a mi casa...No quiero tener tiempo...” (EX_E113).

3.5 Autopercepción del impacto en prisión

Tabla 3. Valoración para su vida según régimen de centro

	Régimen de Centro		
	Ordinario	Abierto	Total
Mala	35,5%	22,8%	33,3%
Regular	27,5%	39,1%	29,6%
Buena	27,7%	31,5%	28,4%
Muy buena	9,2%	6,5%	8,8%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

La valoración sobre el impacto de la prisión en su vida resulta sorprendente, ya que el 37,2% de las mujeres considera que ha sido buena o muy buena dicha experiencia.

Existen diferencias por régimen de centro (Prueba Chi-cuadrado, p -valor < 5%). Las mujeres que están en régimen abierto consideran que la experiencia ha sido mejor que las que están en régimen ordinario, ya que el 77,1% creen que no ha sido mala, mientras que en el régimen ordinario ese porcentaje es del 64,4%.

Así, por un lado encontramos testimonios que ven la prisión como entornos beneficiosos “*Sí, ha sido bastante fructífera para mí, porque me he encontrado conmigo misma... me he sentido que voy más fuerte a la calle, que nadie vale más que yo... y para mí ha sido muy bien estar en prisión. ¡Ha sido mi salvación!, tanto en el tema emocional como en el consumo*” (EX_E315), o como la satisfacción de las necesidades básicas “*Yo vi el paraíso. Yo dije: ¡comida caliente! –que venía de la calle-, ¡tengo amigas!, lo que no he tenido en 15 años... Tengo la oportunidad... de leerte un libro entero, la posibilidad de enfrentarme a comer como una persona normal, la posibilidad de dormir como una persona normal, una noche entera...*” (EX_E404).

Por otro lado, los impactos negativos se materializan en la asunción de los cambios “*Extraña, extraña, hay un vacío. La distorsión de una vida a otra, de estar en la calle y el día que uno está aquí dentro te cambia todo. Es un cambio radical...*” (EX_E403), en el distanciamiento del entorno, especialmente de los hijos/as, “*Deprimente, realmente. Ahora está como medio arreglado, porque dejé a mis niñas, que la pequeña tenía un año y la grande tres, ya tienen 6 y 8... Todo ese tiempo llevaba mucha depresión, empecé a tomar drogas otra vez... Me dan ganas de llorar, pues me ha tocado también otro país y yo creo que es más difícil. Me sentía sola, incomprendida...*” (EX_E105), o cuando se visibilizan las diversas pérdidas “*Muchas... desde perderlo todo, no tengo casa, no tengo bragas para ponerme, el trabajo, no sé... no tengo fotografías de cuando mis niñas eran pequeñas, todo lo perdí, todo...*” (EX_E105).

4. Reflexiones finales y cuestiones pendientes

El análisis de la literatura, de fuentes especializadas y de los hallazgos de nuestra investigación, nos lleva a señalar las siguientes cuestiones.

La presencia poblacional mayoritaria en espacios ordinarios –“intramuros”–, frente a los regímenes de vida en semilibertad –abiertos– o en medidas alternativas a la prisión, evidencia que nos hallamos ante un sistema punitivo cuyo enfoque prioritario es el encierro de las personas que han delinquido. Los espacios además de situar y distinguir a los/as internos/as con la “separación interior”, son contextos de control de los desplazamientos y poder social. La vivencia del aislamiento relacional familiar y social es una cuestión muy crítica y dura para los/as internos/as. Además, la *separación de sus hijos/as y familiares* es una realidad doliente que las mujeres padecen más en prisión, debido a la implicación, responsabilidad y los roles tradicionales de género asumidos, viviéndola con mucha frustración y sentimientos encontrados y provocando con frecuencia problemas de diverso orden (depresión, ansiedad, adicción, etc.).

El 60,8% tiene o ha tenido una relación problemática y/o adictiva con las drogas y sólo el 2,4% de la población se encuentra en espacios de tratamiento especializados de drogas (CT/DAE). Los espacios menos problemáticos en cuanto a consumo de drogas son las UDM, UM y UE por exigencias del programa y, especialmente, por la convivencia con sus hijos/as dentro del Centro de cumplimiento de condena, lo cual se erige como un factor de protección incuestionable. Las demás se encuentran distribuidas en los distintos espacios del sistema penitenciario, lo cual muestra la transversalidad del problema. Por otro lado, habitualmente la atención y la cobertura de los programas es parcial y de calidad inferior a los ofertados a los hombres, salvo en las prisiones de mujeres, donde la atención es específica y completa (Añaños, 2010; Defensor del Pueblo Andaluz, 2006; Llopis, 2008).

La percepción del tiempo y del impacto en la vida de las mujeres ofrece rasgos contradictorios, de un lado un afrontamiento de la internalización de forma negativa y doliente, especialmente para aquellas con cargas familiares e hijos/as en el exterior y, de otra, una vivencia resignada, indiferente, adaptada o positiva, cuando provienen de entornos muy carenciales-problemáticos o cuando las condenas son muy largas.

Sin embargo, todavía quedan muchos problemas relacionados, entre otros, con los espacios, tratamientos, y/o visiones en el medio penitenciario, que se erigen como retos o cuestiones pendientes para la administración, la sociedad, los/las reclusos/as y la educación social. Así, por ejemplo, señalamos algunos de los problemas pendientes en las prisiones españolas relacionadas a la temática de este trabajo:

En primer lugar, *masificación* o *superpoblación*. Es un problema estructural importante, especialmente para las mujeres que se recluyen en espacios más reducidos o ambientes añadidos/adaptados al de los hombres. Este hecho da lugar a una falta o escasa privacidad, limitaciones o dificultades para el tratamiento de la salud y/o de la intervención personalizada, entre otros.

En segundo lugar, siguen existiendo *problemas de ubicación o distribución espacial dentro de los módulos en prisión*, ya que muchas veces no se respetan los criterios de la “separación interna”, llegando a convivir mujeres con distintos perfiles delictivos, edades, orígenes socioculturales, enfermedades y/o adicciones. Estas situaciones pueden dar lugar a problemas de socialización, riesgo para su salud física y mental o problemas en su evolución de la vida en prisión. Aunque las mejoras del sistema se han concretado especialmente en mujeres con algunos perfiles o circunstancias concretas, sobre todo cuando hay presencia de hijos/as pequeños en prisión, queda todavía mucho camino por recorrer en pro de la igualdad.

En tercer lugar, otra barrera es el *número insuficiente de centros de mujeres* así como la *ubicación geográfica de los mismos*, ya que la lejanía se vive como un gran problema relacional y de desplazamientos para las visitas por los costes, tiempo, espaciamento de las frecuencias y, a menudo, dificultades de transporte público, porque muchas prisiones están ubicadas a las afueras de las ciudades. También, la creación de dos UE ha dado lugar al desplazamiento de muchas mujeres con hijos/as procedentes de diversas prisiones, con frecuencia, condicionadas a quedarse en el CP sin su hijo/a o para mantener al menor con ella ir a la UE.

Esta lejanía, además, de los problemas de interacción personal-familiar-social, emocional y geográfica, asimismo, dificulta la reinserción después de la salida de prisión, porque no se ha generado una red y/o alternativas de anclaje en el contexto al que volverán, situación que se agrava más en el caso de las extranjeras.

Por último, en cuanto a la intervención/acción socioeducativa, aún constatamos un *enfoque tradicional y escasa oferta de programas y/o actividades socioeducativas*, es decir, que el abanico de alternativas de formación –fuera de las enseñanzas básicas-, preparación para el empleo, ocupación del tiempo libre, socioculturales, etc. son más limitados, con frecuencia, en actividades que inciden en los roles tradiciones de género y distantes a la demanda del mercado laboral exterior.

A través del Plan de Igualdad y otras medidas se ha buscado equiparar las acciones en relación a los hombres ofreciendo opciones específicas que respondan a las necesidades de las presas, pero lamentablemente aún no se dispone de datos y además, con la coyuntura de crisis actual, se visibilizan recortes de programas y acciones en la línea socioeducativa y de reinserción.

Los datos y situaciones halladas inciden directamente en la implementación de programas relacionados con la reeducación, pero evocan el cuestionamiento y la crítica, porque limitan o dificultan la búsqueda y la oferta de opciones menos perniciosas para los/as condenados/as y sus familias. Así se sientan las bases para nuevas opciones que, realmente respondan a una mejor vinculación en los procesos de inserción-reinserción social, hacia la asunción de responsabilidades y la reparación del daño o hacia la prevención de la reincidencia, teniendo en cuenta cuanto menos sus realidades, necesidades, problemas, limitaciones, competencias, demandas, intereses, gustos, disfrutes, límites... y su voluntariedad.

En consecuencia, se vislumbra la configuración de un marco espacial, temporal y de acciones socioeducativas, entre otras, que dignifiquen a la persona, además de ser destotalizadoras, interdisciplinares, integrales, de género y que promuevan personas autónomas, emancipadas, críticas, libres... a fin de tomar o retomar las riendas de su vida en una sociedad que la segregado (excluido), pero del que nunca han dejado de ser parte.

Referencias bibliográficas

- Almeda, E. (2010). Privación de libertad y mujeres extranjeras. Viejos prejuicios y nuevas desigualdades. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.201-234). Barcelona: Gedisa.
- Amador, L. y Monreal, M.C. (Dir.) (2010). *Intervención social y género*. Madrid: Narcea.
- Añaños Bedriñana, F.T. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la Educación Social. En F. T. Añaños (Coord.). *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto*, (pp.77-100). Barcelona: Gedisa.
- Añaños Bedriñana, F.T. (2012). Violencias y exclusiones. Enfoque socioeducativo y de la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 59 (mayo-agosto), 13-41.
- Añaños-Bedriñana, F.T. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, Enero-abril 2013, 91-118.
- Bas, E., Pérez de Guzmán, M. V. y Morón, J.A. (2011). Adicción y exclusión social: intervención educativa. En L. Amador y G. Musitu (Coords.), *Exclusión social y diversidad* (Pp.193-220). Madrid: Narcea.
- Caride, J.A. y Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013, 36-47.
- Casares, M. J., González, A., Secades, R. y Fernández, J. R. (2007). *Diferencias en el perfil de gravedad de la adicción, motivación y trastornos comórbidos en sujetos toxicómanos encarcelados que deciden ingresar en una unidad libre de drogas frente a los que permanecen en un módulo no liberado*. Adicciones. XXXV Jornadas Nacionales de Socidrogalcohol, Valencia: Socidrogalcohol.
- Cervelló, V. (2006). Las prisiones de mujeres desde una perspectiva de género. *Revista General de Derecho Penal*, 5, 1-22.
- Cohen, S. y Taylor, L. (1972). *Psychological Survival*. Harmondsworth: Penguin.
- Chantraine, G., Scheer, D. y Milhaud, O. (2012). Para una etnografía del control y de la vigilancia en el medio carcelario. El caso de las cárceles de menores en Francia. *Revista Crítica Penal y Poder*, 2, 65-88.
- Cruells, M. e Igareda, N. (2005). *Mujeres, integración y prisión*. Barcelona: SURT. En
- Defensor del Pueblo Andaluz (2006). *Informe especial al Parlamento: Mujeres privadas de libertad en centros penitenciarios de Andalucía*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- Delgado Pérez, I. (2008). Informe especial del Defensor del Pueblo Andaluz sobre las mujeres presas en Andalucía. En F.T. Añaños, F. del Pozo e I. Mavrou (Coords.), *Educación social en el ámbito penitenciario: Mujeres, infancia y familia*, (Pp.62-77). Granada: Nativola.
- Del Pozo, F.J. y Añaños-Bedriñana, F.T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24,1, 47-68.
- Del Pozo, F.J. y Mavrou, I. (2010). Experiencias y Programas Socioeducativos en el Medio Penitenciario cerrado y abierto con Mujeres e Infancia. En F.T. Añaños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. Educación social en contextos de riesgo y de conflicto* (Pp. 235-260). Barcelona: Gedisa.
- Del Pozo, F.J. (2010). La evolución histórica y proyección de los contextos penitenciarios materno-filiares como espacios socioeducativos. En F.J. Del Pozo, F.T. Añaños, I. Mavrou y D. Sevilla (Coords.), *Educación, Salud y Drogodependencias: Enfoques, programas y experiencias en ámbitos de exclusión* (pp. 245-260). Madrid: Drugfarma.
- EDIS (2004). *La realidad de las mujeres sin techo, prostitutas, ex reclusas y drogodependientes en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- Evans, R. (1982). *The fabrication of virtue: English prison architecture 1750-1840*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Fernández Iglesias, A. (2008). Análisis comparativo entre hombres y mujeres en prisión: situación coyuntural y relaciones familiares. En F.T. Añaños, F.J., Del Pozo, y I. Mavrou, (Coords.). *Educación Social en el Ámbito Penitenciario: Mujeres, Infancia y Familia* (pp. 32-48). Granada: Nativola.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allen Lane, Penguin.
- Gallizo, M. (2010). Presentación. En SGIP, *El sistema penitenciario español*. Madrid: Ministerio de Interior/SGIP.

- Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia (2013). Centres Penitenciaris. Recuperado en <http://www20.gencat.cat/portal/site/Justicia/menuitem.51bb51de98b3c1b6bd6b6410b0c0e1a0/?vgnnextoid=od56f31f87203110VgnVCM1000008doc1e0aRCRD&vgnnextchannel=Od56f31f87203110VgnVCM1000008doc1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
- Goffman, E. (1994). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.25-44). Barcelona: Gedisa.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Llopis, J. (2008). Estudio sobre las perspectivas de mejora de la asistencia a las mujeres drogodependientes con hijos en Europa. Implicaciones y consecuencias. En F.T. Añaños, F.J. Del Pozo, e I. Mavrou (Coords). *Educación Social en el Ámbito Penitenciario: Mujeres, Infancia y Familia* (pp.261-271). Granada: Natívola.
- Martínez-Cordero, A. (2007). *Tratamiento de las adicciones en prisión*. Adicciones. XXXV Jornadas Nacionales de Sociodrogalcohol. Valencia: Sociodrogalcohol.
- Matthews, R. (2003). *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ministerio de Interior (2006). *La prisión paso a paso*. Madrid: Ministerio del Interior/SGIP.
- Ministerio de Interior (2009). *Programa de acciones para la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito penitenciario*. Madrid: Ministerio de Interior/SGIP.
- Ministerio de Interior y SGIP (2010). *Sistema penitenciario español*. Madrid: Ministerio del Interior/SGIP.
- Núñez, V. (2010). Espacio carcelario/espacios educativos. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.65-75). Barcelona: Gedisa.
- Orte, C. (2008). La intervención familiar con mujeres drogodependientes y con procesos legales. En F.T. Añaños, F. del Pozo e I. Mavrou (Coords.). *Educación social en el ámbito penitenciario: Mujeres, infancia y familia* (pp.248-260). Granada: Natívola.
- Ortega Estebe, J. (2010). *Delincuencia, Reformatorio y Educación Liberadora*. 5ª Edición. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Pantoja, L. y Añaños Bedriñana, F.T. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122.
- Parlamento Europeo (2008). *Informe sobre la situación especial de las mujeres en los centros penitenciarios y las repercusiones de la encarcelación de los padres sobre la vida social y familiar* (2007/2116 -INI-). Bruselas: UE.
- Pérez Serrano, G. (1992). La educación permanente en los centros penitenciarios: narración de una experiencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 7, 85-98.
- Ribas, N.; Almeda, E. y Bodelón, E. (2005). *Rastreado lo invisible: las mujeres inmigrantes en las cárceles*. Barcelona: Anthropos.
- Rivera, I. (2003). Presentación. En R. Matthews, *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento* (pp. 16). Barcelona: Bellaterra.
- Roca, X. y Caixal, G. (2002). Estudi de la reincidència en una mostra d'interns penitenciaris sotmesos a tractament per l'addició a drogues. *Invesbreu*, 21, 4-8.
- Sáez, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.101-122). Barcelona: Gedisa.
- SGIP (2013a). Estadística penitenciaria. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html>
- SGIP (2013b). Vida en prisión. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/laVidaEnPrision>
- SGIP (2013c). Medio abierto. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/cumplimientoMedioAbierto>
- SGIP (2013d). Establecimientos penitenciarios. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/centrosPenitenciaris>

Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 5. Recuperado en <http://www.criminologia.net>

Yagüe, C. (2010). Panorama actual de la situación de las mujeres y madres en los centros penitenciarios españoles. El programa de igualdad. En F.T. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp.183-200). Barcelona: Gedisa.

Normativa

Constitución Española de 1978. BOE de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (LOGP).

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal.

Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Ley Orgánica 7/2003, de 30 de junio, de medidas de reforma para el cumplimiento íntegro y efectivo de las penas.

Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero. Reglamento Penitenciario.

Instrucción 12/2006, PIT

Instrucción 4/2009, PIT.

Nota

¹ Este trabajo se efectúa en el marco del Plan Nacional de Investigación, Proyecto I+D+I denominado “*Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción*” (EDU2009-13408), financiado por el Ministerio Economía y Competitividad (MICCIN) del gobierno español. Así, de un lado, queremos agradecer a todo el equipo de investigación que se involucró en el proyecto con mucha seriedad e ilusión, pese a las limitaciones especiales que significó el trabajo en espacios punitivos. Por otro, van nuestros agradecimientos por el apoyo y participación al Ministerio de Interior, a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, a la Consejería de Justicia de la Generalitat de Cataluña, a cada uno de los Profesionales y Centros de cumplimiento de pena estudiados y, muy especialmente, a todas las mujeres reclusas que nos permitieron compartir una parte de sus vidas.

Dirección de los autores

Fanny T. Añaños-Bedriñana, Universidad de Granada, Dpto. de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja, 18071, Granada (Spain)

María del Pilar Fernández Sánchez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas. Campus de Cartuja, 18071, Granada (Spain)

Juan José Llopis LLácer. Facultad de Medicina, Universidad Jaume I. Av. de Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana. (Spain)

Correo electrónico: : fanntab@ugr.es, pilarfs@ugr.es, jjllopis@pulso.com

Fecha de recepción del artículo: 17.2.2013

Fecha de revisión del artículo: 6.3.2013

Fecha de aceptación final: 25.4.2013

Cómo citar este artículo

Añaños-Bedriñana, F.T., Fernández-Sánchez, M.T. & Llopis LLácer, J.J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp-pp. 13-28

LA EDUCACIÓN PUESTA A PRUEBA EN UN ESPACIO DE RECLUSIÓN

EDUCATION PUT TO THE PRISON TEST

A EDUCAÇÃO FACE À DETENÇÃO

Gilles Chantraine

CENTRO DE ESTUDIOS Y DE INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA Y ECONÓMICA DE LILLE (CLERSE – CNRS, UMR 8019)
UNIVERSIDAD DE LILLE 1, FRANCIA

Nicolas Sallée

INSTITUCIONES Y DINÁMICA HISTÓRICA DE LA ECONOMÍA, (IDHE – CNRS, UMR 8533)
UNIVERSIDAD DE PARÍS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE, FRANCIA

RESUMEN: Recién llegados al paisaje carcelario francés, los establecimientos penitenciarios para menores (EPM) son fruto de la voluntad de convertir los espacios de reclusión destinados a jóvenes de entre 13 y 18 años en espacios propiamente “educativos”, al objeto de dar respuesta a la falta de continuidad socioeducativa de los menores presos de los *quartiers mineurs* ubicados en las prisiones de adultos. Basada en una investigación monográfica realizada en dos EPM que mezcla observaciones directas de la vida cotidiana de la reclusión con entrevistas semiestructuradas hechas al conjunto de actores del EPM. Esta contribución está basada en una investigación monográfica hecha en dos EPM, que mezcla observaciones directas de la vida cotidiana de la reclusión con entrevistas semidirectivas realizadas al conjunto de actores del EPM; su objetivo es analizar la forma adoptada por las prácticas educativas en estos establecimientos y su entrelazamiento con el orden penitenciario. Una vez recorda-

dos algunos elementos de contexto relativos a las recientes transformaciones de la justicia de menores en Francia, propondremos una mirada simétrica de las prácticas de los educadores de la PJJ (Protección Judicial de la Juventud) y de los vigilantes penitenciarios.

Este análisis simétrico nos llevará a demostrar que, aun poniendo de manifiesto una apertura relativa de la institución carcelaria, el EPM sigue marcado por una supremacía de las lógicas securitarias sobre las lógicas educativas, que dibuja una articulación original entre ambas lógicas: en el EPM ya no se trata únicamente de constreñir los cuerpos de los presos a someterse al orden penitenciario, sino también de una labor de movilización de las subjetividades reclusas mediante un trabajo “educativo” de persuasión sobre la pertinencia del orden penitenciario.

PALABRAS CLAVE: Prisión; menores; educación; disciplina; orden; responsabilización.

ABSTRACT: Prisons for Minors (PM) are relatively new in the French prison landscape correctional system. Their appearance reflected a political desire to turn incarceration spaces for youths aged 13 to 18 into properly “educational” spaces, in order to address the lack of socio-educational attention that minor prisoners were suffering in juvenile units in adult prisons.

Based on a monographic study conducted within two PMs, combining direct observation of everyday prison life and semi-structured interviews with all PM actors, this contribution aims to analyse the form taken by educational practices in these establishments, and examine how they are weaved into the penitentiary order. After providing some context relating to the juvenile justice system in France, we will examine the practices of PJJ tutors (*Protection judiciaire de la jeunesse* / Youth Judicial Protection Service) in symmetry with those of prison guards.

This symmetrical analysis will lead us to show that, although PMs testify to a decompartmentalisation in relation to the prison institution, they are still marked by the dominance of security rationales over educational rationales. This dominance also testifies to an original connection between these two rationales: in PMs, it is not solely a matter of forcing the bodies of prisoners to submit to the penitentiary order; it is also an effort to enlist cloistered subjectivities through an “educational” work of persuasion concerning the validity of the penitentiary order.

KEY WORDS: Prison; minors; education; discipline; order; responsabilisation.

RESUMO: Relativamente nova na paisagem prisional francesa, a abertura de estabelecimentos prisionais para menores (EPM) surgiu da vontade política de fazer dos espaços de reclusão reservados aos jovens entre os 13 e os 18 anos lugares “educativos”, como forma de resposta à falta de acompanhamento socio-educativo da qual sofrem os menores detidos nas alas situadas nas prisões para adultos.

Esta contribuição, baseada numa pesquisa monográfica realizada em dois EPM, através da observação directa do quotidiano e de entrevistas semi-dirigidas com todos os actores dos EPM, propõe uma análise da forma como foram pensadas as práticas educativas nesses estabelecimentos e como foram articuladas com a lógica prisional. Depois de lembrar alguns elementos de contexto relativos às transformações recentes da justiça de menores em França, propomos um olhar simétrico sobre as práticas dos educadores da PJJ (Proteção judiciária da juventude) e dos guardas prisionais.

Esta análise simétrica permitir-nos-á demonstrar que, apesar de ter origem numa certa abertura relativa à instituição prisional, o EPM continua impregnado de uma supremacia da lógica de segurança sobre a lógica educativa, realizando uma articulação original entre as duas: no EPM, não se trata somente de constranger os corpos dos detidos a submeterem-se à ordem prisional, mas também de fazer um esforço para “engajar” as subjectividades reclusas através de um trabalho “educativo” de persuasão quanto à legitimidade da ordem prisional.

PALAVRAS CHAVE: Prisão; menores; educação; disciplina; ordem; responsabilidade.

Introducción

Recién llegados al paisaje carcelario francés, los establecimientos penitenciarios para menores (EPM) son fruto de la voluntad de convertir los espacios de reclusión destinados a jóvenes de entre 13 y 18 años en espacios propiamente “educativos”, al objeto de dar respuesta a la falta de continuidad socioeducativa de los menores presos de los *quartiers mineurs*¹, ubicados en las prisiones de adultos². En pos de este objetivo, los EPM cuentan con personal de vigilancia del establecimiento penitenciario al que se suman un buen número de profesores de la Educación Nacional, personal sanitario y educadores de la Protección Judicial de la Juventud (PJJ).

A diferencia de los profesores y del personal sanitario, quienes, para desempeñar sus funciones, disponen en el EPM de sus propios espacios ubicados en edificios claramente identificados (“polo escolar”, “polo de salud”), los educadores PJJ están obligados a trabajar colaborando más estrecha y directamente con los vigilantes penitenciarios en la vida diaria de la reclusión. A su vez, el personal penitenciario ha de organizar el cotidiano carcelario con los educadores PJJ (o, al menos, bajo su mirada). En el día a día, esta obligación recíproca se encarna en la intervención conjunta de vigilantes y educadores en las diferentes unidades de vida que componen el espacio de reclusión³. Se supone, por lo tanto, que educadores y vigilantes deben trabajar “en binomio”, expresión consagrada en la presentación formal de los EPM y que se traduce en la vinculación de los principios securitarios de la administración penitenciaria con las necesidades educativas imprescindibles para la “resocialización” de los presos.

Dependiendo de si se miran desde el punto de vista propio de la PJJ o desde el de la administración penitenciaria, los envites y problemas que plantea el proyecto “EPM” son al mismo tiempo diferentes y similares. Para la administración penitenciaria, el “proyecto EPM” y sus aspiraciones educativas se perciben como la promesa de un dispositivo carcelario capaz de concretar el “mito fundacional de la pena de prisión” que, al menos en el orden discursivo, permite transformar el “mal” del encierro en una pena de prisión “buena” (Faugeron y Le Boulaire, 1992). Para la administración penitenciaria, los EPM constituyen además un escape que ha de lucir tanto más cuanto que su apertura se inscribe en la tentativa, reivindicada por el gobierno francés desde octubre de 2006, de someter el funcionamiento de las prisiones francesas a las “Reglas penitenciarias europeas” adoptadas en enero de ese mismo año por el Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Desde la perspectiva de la PJJ, el hecho de que algunos de sus miembros tengan que volver a implicarse en los espacios de reclusión⁴ debilita una de las bases simbólicas de su identidad. En efecto, la PJJ se escindió como departamento autónomo del Ministerio de Justicia (con el nombre, entonces, de Educación vigilada y, a partir de 1990, de PJJ) tras la II Guerra Mundial, emancipándose así de la tutela de la administración penitenciaria. Así, pues, a finales de la década de 1970, los educadores de la Educación vigilada abandonaron los recintos penitenciarios donde estaban encarcelados los menores, en nombre de una reivindicada incompatibilidad entre educación y constricción del encierro –penitenciario o no, más adelante volveremos sobre esto. Por lo tanto, el proyecto de apertura de los EPM se inscribe explícitamente en un movimiento de reforma de las instituciones educativas destinadas a los menores delincuentes. Al promover la adecuación entre la constricción penal en un medio cerrado y las responsabilidades educativas, la puesta en marcha de los EPM encarna un proceso de redefinición de los contornos de la acción educativa que, a juicio de diferentes personalidades del ámbito de la PJJ, permitiría garantizar simultáneamente neutralización y corrección educativa de los jóvenes delincuentes (Sallée, 2009).

En este marco, y una vez recordados algunos elementos de contexto en torno a las recientes transformaciones de la justicia de menores en Francia, convendría preguntarse cómo se están reconfigurando las prácticas educativas de estas nuevas prisiones. A este objeto será necesario prestar una atención simétrica a los educadores de la PJJ y a los vigilantes penitenciarios. Esta simetría es tanto más necesaria cuanto que, susceptible de ser reivindicada como una competencia personal antes que profesional, la acción educativa no podría ser a priori una acción reservada a los educadores. En efecto, los vigilantes de la administración

penitenciaria también pueden reivindicar su labor educativa ya sea recurriendo a competencias personales que, como cualquier otra persona, pueden dominar o no, ya desde una definición de su trabajo de vigilantes como igualmente compuesto de una parte educativa ligada a las competencias relacionales exigidas por el desempeño de su actividad.

1. Metodología

Precedidos por una presentación de las recientes transformaciones experimentadas por la justicia de menores en Francia, los resultados que se expondrán a continuación se basan en la combinación de datos empíricos recogidos en el seno de dos EPM (Chantraine, Dir., 2011⁵) en los que las características de la población carcelaria traducen realidades globalmente similares a los datos nacionales (DPJJ, 2012)⁶. Cada una de estas investigaciones se apoya en la realización de alrededor de cuarenta días de observación directa y en una cincuentena de entrevistas semidirectivas realizadas a todos los actores del espacio de reclusión, desde los profesionales a los presos. Pese a algunas importantes diferencias de funcionamiento entre estos dos EPM, desde su arquitectura a la composición sociológica de los equipos profesionales que trabajan mano a mano en su seno, nuestro análisis se asienta en la integración de datos al objeto de proponer una reflexión en torno al envite transversal de estos establecimientos: la forma en la que se estructuran los territorios profesionales de vigilantes y educadores, a través de las prácticas de regulación educativas, disciplinarias y securitarias del comportamiento de los reclusos. Los nombres y apellidos de las personas entrevistadas han sido evidentemente modificados y, a fin de respetar el anonimato en un microcosmos cerrado y restringido donde la gente se conoce y se observa intensamente, hemos optado asimismo por no mencionar ni las edades ni los tipos de carrera (profesional o delictiva) de los participantes.

2. El contexto: transformaciones recientes en la justicia de menores en Francia

Desde la década de 1990 y particularmente desde 1993 (año de inicio de una alternancia política favorable a los partidos de derechas), la delincuencia juvenil pasó a ser una preocupación política central. Esta mutación se puso de manifiesto en un aumento repentino de las estadísticas oficiales sobre delincuencia juvenil. Pero este aumento no respondía tanto a una transformación sustancial de los comportamientos de los menores, como a una modificación de la respuesta penal que se les daba (Aubusson de Cavarlay, 1999, Mucchielli, 2010).

El número de menores denunciados por los servicios de policía y gendarmería se disparó, de hecho, a comienzos de la década de 1990. Mientras de 1977 a 1992, ese número pasó de 82.151 a 98.864, esto es, una subida de 20,4%, el aumento entre 1992 y 2001 fue de 79%, alcanzando la cifra de 177.017 denunciados en 2001. Desde entonces ese número no ha dejado de crecer alcanzando las 214.612 denuncias en 2009 –es decir, una subida de 17,5% entre 2001 y 2009. Esta tendencia ha ido acompañada de una serie de discursos políticos y mediáticos alarmistas sobre el supuesto “estallido” de una delincuencia juvenil, alimentando la difusión masiva de un “sentimiento de inseguridad” entre la población (Robert y Pottier, 2004). Tales transformaciones han provocado, lógicamente, un incremento de la actividad de las jurisdicciones para menores, en parte absorbida por el mayor papel asumido por el ministerio público en la regulación de los flujos de menores delincuentes (Milburn, 2009). Mientras crecía el recurso a las medidas conocidas como “alternativas a las persecuciones”, en el caso de los menores delincuentes se fue imponiendo el principio de una intervención judicial “en tiempo real”, preparada para controlar al nuevo enemigo de las políticas penales: el “sentimiento de impunidad” de estos nuevos menores delincuentes infrasocializados (Mucchielli, 2000).

¿Cuál ha sido la evolución del número de menores encarcelados en este contexto? En primer lugar, se pone efectivamente de manifiesto un aumento importante del número anual de sentencias de cárcel impuestas a menores durante la década de 1990: este pasa de 2.661 en 1994 a 4.326 en 1999, es decir, una subida de 38,5%. Este aumento es sin embargo posterior, a una fuerte disminución a finales de la década de

1980⁷ y, de hecho, las tasas de menores encarcelados nunca han vuelto a alcanzar, ni siquiera hoy, los niveles récord de finales de las décadas de 1960 y 1980. A finales de la década de 1990, el número anual de sentencias de cárcel para menores conoció, por lo tanto, un primer descenso de 1999 a 2001 (pasando de 4.326 a 3.283, -24,1%) y un segundo descenso de 2002 a 2010 (pasando de 3.839 a 3.107, -19%). Si en la década de 1990 el aumento de menores presos parece “responder” esencialmente al crecimiento continuo del número de menores denunciados por los servicios de policía y gendarmería (Sicot, 2009), ¿cómo entender el descenso, desde 1999, de menores encarcelados, mientras el número de menores denunciados no deja de crecer ni los discursos políticos de firmeza frente a la delincuencia juvenil de multiplicarse?

Para entenderlo, conviene detenerse en una transformación de suma importancia que el ámbito de la justicia de menores lleva experimentando desde mediados de la década de 1990: las transformaciones cualitativas de los dispositivos de internamiento no penitenciario de los menores delincuentes. Mientras se extendían los discursos alarmistas sobre la delincuencia juvenil fueron sucesivamente creados, en 1996 y por la derecha, las unidades de Encuadramiento Educativo Reforzado (UEER), transformadas con el regreso de la izquierda al poder en 1998 en Centros Educativos Reforzados (CER) y, más tarde, con la vuelta de la derecha al gobierno en 2002, en Centros Educativos Cerrados (CEF). En este marco, el número anual de menores destinados a este tipo de dispositivos cerrados de internamiento (CER + CEF) experimenta un incremento significativo, pasando de 1.316 en 2004 a 2.241 en 2010 (+41,2%). Este aumento se explica principalmente por la evolución del número anual de menores ubicados en CEF, que pasa de 159 en 2004 a 1.240 en 2010 (+87,1%), mientras el número anual de menores ubicados en CER se mantiene relativamente estable (+3,6%). De esta suerte, la proporción de menores asignados a un CEF respecto al número total de menores asignados a algún espacio en nombre del derecho penal pasa de 3,1% en 2004 a 19,1% en 2010. La tendencia debería confirmarse nítidamente en los próximos años, habida cuenta de que, avalado por un reciente informe del Senado sobre la eficacia del dispositivo (Peyronnet y Pillet, 2011), el Ministerio de Justicia acaba de anunciar la apertura de una veintena de nuevos CEF a lo largo de los próximos años. Estos datos son esenciales para entender los envites que atraviesa el encarcelamiento de menores en Francia. En efecto, la novedad no reside tanto en el encarcelamiento de menores en sí mismo, como en la voluntad de convertir los espacios de reclusión en espacios educativos.

En tanto espacios de aplicación de una pena privativa de libertad, los EPM se sitúan entonces en el extremo de un continuo de dispositivos asentados en la idea de una “educación en situación de reclusión”. Conviene describir y analizar, por consiguiente, la forma en que los profesionales del EPM –empezando por los educadores y pasando, después, a los vigilantes– recurren a diversas concepciones educativas, y la manera en que estas concepciones y prácticas educativas se imbrican e hibridan con la disciplina carcelaria y la producción del orden penitenciario.

3. Educadores en prisión

Si en los EPM, los educadores intervienen efectivamente *entre los muros*, una de sus preocupaciones principales es acercarse a los jóvenes reclusos *más allá de los muros*: el servicio educativo del EPM se suele percibir y describir, efectivamente, como uno de los elementos de una red sociopenal más amplia y los educadores se definen en su mayoría como un eslabón de la cadena judicial, desde el magistrado que decide el ingreso en prisión del joven al educador externo que sigue su trayectoria. En este marco, los educadores se consideran intermediarios entre el interior y el exterior del EPM. Esta mirada extracarcelaria de los educadores sobre la trayectoria de los jóvenes reclusos se dirige tanto a su historia anterior a la reclusión como a su orientación a partir de ella, en base a un eventual proyecto de salida. Desde la perspectiva de este trabajo orientado hacia la futura salida del menor, los educadores se centran sobre todo en la tarea de hacerle comprender que no ha de hacerse únicamente cargo de un entorno cerrado, sino también de un entorno externo más denso: el entorno del que procede y al que regresará una vez finalizado su período de reclusión.

Pero la misión asignada a los educadores que intervienen en el EPM no termina ahí. En efecto, junto a los vigilantes penitenciarios, los educadores se ven asimismo obligados a implicarse en el cotidiano del medio carcelario para construir y sostener en este último unos espacios de naturaleza propiamente educativa. El objetivo perseguido es promover la construcción de una continuidad entre el ritmo carcelario del EPM y un ritmo social “normal”, a fin de reducir los riesgos de desocialización consecutivos a una ruptura radical con el exterior. Esta concepción educativa es la que, desde mediados de la década de 1990, ha permitido a diferentes actores de la dirección de la PJJ justificar la necesidad de recurrir a unas estructuras de responsabilización asentadas en un encuadramiento educativo reforzado (centros educativos reforzados, centros educativos cerrados). A partir de una crítica de la focalización de muchos educadores en la primacía de la construcción de relaciones duales con los menores, se ha tratado de legitimar un pensamiento educativo de lo “colectivo”⁸. A partir de la crítica, desde 1998, de la embrutecedora ociosidad padecida por los jóvenes de los *quartiers mineurs* de las prisiones, dos viejos educadores, Jean-Louis Daumas y Manuel Palacio, señalaban la necesidad de “[dotar] de consistencia a todas esas horas que discurren a lo largo del día”, de “[estructurar] la reclusión para convertirla en una palanca en vez de en un reloj de arena que, como si fuera un búmeran, devuelve al joven su propia imagen devaluada” (Daumas y Palacio, 1998, p.22). Sin embargo, esta concepción educativa, a veces denominada “hacer juntos” (Botbol y Choquet, 2010), no es ni mucho menos unánimemente compartida en el EPM. En su seno, algunos educadores denuncian, efectivamente, el escaso lugar que este tipo de establecimientos deja a la posibilidad de llevar a cabo lo que a su juicio sería un “verdadero seguimiento educativo” de los presos. Así, pues, y aun a riesgo de ignorar, de caer en eufemismos o, lo que a veces viene a ser lo mismo, de asumir la notoria violencia estructural de los *quartiers mineurs*, algunos educadores terminan envidiando las condiciones de ejercicio de la función educativa en tales espacios.

No creo que el EPM sea un espacio educativo. Hay dos formas de verlo: están los de la cultura del acogimiento y, por consiguiente, de lo colectivo, y los de la cultura del medio abierto y, por consiguiente, de la responsabilización individual. Yo pertenezco a la cultura del medio abierto, así que aquí no son amistades lo único que me granjeo [...] Al final he llegado a la conclusión de que podría trabajar perfectamente en un *quartier mineurs*. Sé que hay argumentos en contra de ellos... pero creo que en los *quartiers mineurs* el marco es tan claro, que los menores se meten como locos en los espacios educativos propuestos, porque son menos y, en cualquier caso, mucho más reconocibles como tales. Y de repente esto se convierte en agua bendita para el trabajo de los educadores, para entablar conversaciones (Christine, educadora).

La justificación de esta educadora de la necesidad de un marco carcelario “claro” coincide con la crítica según la cual los EPM alimentarían una doble confusión de categorías. Confusión, en primer lugar, de orden profesional, dado el riesgo de disolución de la identidad educativa en una identidad “EPM” que haría perder la especificidad de la PJJ. De orden penal, en segundo lugar, pues pone directamente en tela de juicio las condiciones de reclusión propias del EPM. Estructuradas en base a una sobreactividad programada de la mañana a la noche y basadas en las características tradicionales de una prisión (separación y segregación espaciales, inercia por redundancia de un cotidiano con poco margen para las iniciativas innovadoras, incertidumbre respecto a los tiempos de reclusión, régimen disciplinario, hipervigilancia, etc.), las condiciones de reclusión son, sin embargo, denunciadas como “demasiado flexibles”... Acusadas de alejar el EPM de una “verdadera prisión”, tales condiciones impedirían la emergencia de una “toma de conciencia” del delincuente respecto a la gravedad de los hechos delictivos que determinaron su internamiento. Esta idea según la cual el EPM no sería suficientemente aflictivo rebela una concepción del trabajo educativo como un trabajo de “responsabilización” asentado en la dimensión supuestamente estructurante para la personalidad de los jóvenes delincuentes del recuerdo de sus obligaciones penales⁹ -aquí, el fin justificaría los medios.

4. Vigilantes “educadores”

El resurgimiento puntual, aunque frecuente, de esta concepción educativa en lo cotidiano ilumina la forma en que la prisión pone a prueba la identidad profesional de los educadores. Esta puesta a prueba está especialmente ligada a la posición adoptada en estas nuevas prisiones por los vigilantes penitenciarios. A diferencia de los educadores, cuya primera misión consiste en producir trayectorias socioeducativas más allá de los muros, los vigilantes deben ocuparse, en primer lugar, de la producción del orden *intramuros*. Al igual que en la cárcel de adultos, los vigilantes recurren cotidianamente a un sistema informal y de “toma y daca” para regular los comportamientos individuales y gestionar el ambiente del espacio de reclusión¹⁰. Pero en una prisión para menores este sistema puede convertirse en una oportunidad, para aquellos que deseen alejarse de su papel tradicional –y estigmatizado– de “carcelero”, de dar al mismo un contenido semántico educativo. Muchos son, de hecho, quienes explican haber elegido el EPM para dar un “sentido a su profesión”, después de haber trabajado en cárceles de preventivos y de cumplimiento para adultos¹¹. Este tipo de postura, que participa de una forma de revalorización del papel tradicional del vigilante, es susceptible de inscribirse en un recorrido profesional o personal donde la sensibilidad hacia los “jóvenes en riesgo social” y hacia la “miseria social” viene a combinarse con cierta concepción de la profesión de vigilante. Así lo señala Michel, al que entrevistamos en vísperas de su jubilación:

Lo hice por decisión propia, porque tenía ganas de cambiar... Me estaba cansando un poco de lo que había elegido al principio y quería abrirme un poco. Después me di cuenta de que en la vida corriente hay muchos niños en riesgo social, mucha miseria social. En mi caso, entre comillas y modestamente, a mis dos hijos les ha ido bastante bien. Creo haberles dado una educación más o menos correcta. Así que me centré un poco en esto y trabajé, profundicé en la cuestión, y lo he hecho lo mejor que he podido hasta hoy. No digo que haya sido un éxito total, no, pero creo que he aportado cosas y que, a cambio, he recibido pequeños... retornos positivos, chavales que me han escrito para darme las gracias (Michel, vigilante).

Al insistir en la importancia de su experiencia personal y en la educación de sus hijos, Michel expone una de las reivindicaciones centrales de algunos vigilantes, según la cual las tareas educativas no estarían exclusivamente reservadas a una categoría profesional. Las críticas hacia sus “colegas” de la PJJ, a quienes suelen tachar de “laxistas” y de participar en la transformación de la prisión en un “Club Med” o en un “hotel de cuatro estrellas”, no son óbice para que algunos vigilantes se erijan en los verdaderos educadores del EPM:

Aquí los vigilantes hacemos muchas veces de... bueno, no debería decir esto, pero a menudo somos más educadores que el educador. Mira ahí, ¿ves? [indica con un gesto de la mano la ausencia del educador en la oficina], si un chico llama pues somos nosotros los que le vamos a ver, a hablar con él; si alguno se pasa de la raya, somos nosotros quienes vamos a ponerle en su sitio [...]. Un educador pone en el sitio [con un gesto seco de la mano, de arriba a abajo], recuerda los límites (Bruno, vigilante).

Esta concepción de su papel se encarna así en los vigilantes en la superposición de un discurso “educativo” y de un hiper reglamentarismo basado en la idea de que la imposición de unos “límites” claros y rígidos es la condición *sine qua non* de un “buen” trabajo educativo.

La disciplina es importante y solemos olvidar que si escuchas demasiado a un chaval, si no le marcas unos límites, tenderá a hacer cualquier cosa. Justamente porque no se le han marcado unos límites. [...] Quienes hemos recibido una educación no nos damos cuenta de que un chaval que no ha sido educado así, al que nunca se le ha dicho que “no”, al que nunca se le han marcado unos límites, puede... bueno, puede estar completamente desorientado, vaya. [...] Yo digo “no” a la elección de actividades, no se debería dejar elegir, porque marcar unos límites a estos chicos significa darles, imponerles un programa (Jean-Claude, vigilante principal).

Según los vigilantes del EPM, con los jóvenes que “han perdido todos los límites” convendría retomar un trabajo educativo y de socialización allí donde los padres han fracasado. Esta concepción educativa propone la visión virtuosa de las prácticas del “toma y daca”, que vendrían a sancionar positiva o negativamente a los internos en el día a día. En este sentido, las formas tradicionales del orden en el espacio de internamiento pueden ser entendidas como el resultado de un condicionamiento educativo fundado en el principio comportamental del palo y la zanahoria.

Pero los vigilantes no son los únicos que tienen esta concepción educativa: también hay muchos educadores que proclaman su supuesta eficacia. Esta concepción es efectivamente defendida por distintos actores del ámbito educativo que creen necesario reafirmar las “exigencias sociales” que pesan sobre los menores delincuentes, a fin de “transmitirles los valores y saber hacer necesarios para integrarse en una sociedad racionalizada” (Youf, 2000, p.110). Esta educación de orientación comportamentalista, que constituye uno de los fundamentos de los dispositivos de acogimiento constrictivo –CER, CEF–, se basa en la idea de un nuevo aprendizaje condicionado de los ritmos de una vida social “normal”. La agenda y el reglamento asociado a ella se consideran herramientas educativas de importancia principal. Si algunos vigilantes no se ven acantonados en un papel de vigilancia pero sí legitimados para reivindicar la parte educativa de su misión es gracias a una articulación entre las susodichas virtudes educativas de la imposición de “unos límites” y lo descrito como necesidades pragmáticas de una gestión en términos de “toma y daca”. Así es como los vigilantes se introducen en el terreno que los educadores sienten como exclusivamente suyo: el terreno educativo. La falta de reciprocidad, que ahora detallaremos, explica el dominio estructural de las lógicas securitarias sobre cualquier otra lógica de acción en el espacio de reclusión.

5. “Medidas educativas” y supremacía penitenciaria

Cuando las prácticas más informales de producción del orden parecen insuficientes, la dirección de los EPM promueve formas de sanción que permiten a los diferentes profesionales responder al comportamiento de un recluso eludiendo los procedimientos disciplinarios propiamente dichos y regulados por el derecho penitenciario. Estas sanciones suelen consistir en la privación de tiempos colectivos –comida en común, actividades deportivas o socioculturales– durante cierto tiempo, un día por lo general, para responder a un exceso por el que los profesionales no creen necesario abrir un procedimiento disciplinario –un insulto, una negativa a volver a la celda, un acto de desobediencia cualquiera.

Es preciso preguntarse seriamente por la denominación ordinaria de estas sanciones como “medidas educativas”. En el discurso de sus promotores, estas medidas permitirían poner inmediatamente en su sitio a los jóvenes saltándose un procedimiento disciplinario –que a veces les parece largo– y cuyo punto débil es desconectar temporalmente el acto incívico cometido de la respuesta aportada por el profesional: esta sería la dimensión “educativa” de dichas medidas. Para defender este tipo de argumentos, la jerarquía penitenciaria suele recurrir, de nuevo, a la retórica familiar, apelando al tópico del sentido común educativo y a la figura del buen padre de familia, que justificarían una regulación más flexible de los altercados.

Alternativa al informe de incidente¹², el estatuto y finalidad de la “medida educativa” pueden llegar a convertirse en objeto de vivas controversias entre educadores y vigilantes. En la “reunión binomio” de una unidad, los tres educadores presentes trataban de defender ante los vigilantes la pertinencia de sanciones alternativas al confinamiento en la celda, apoyándose en el ejemplo de un menor recientemente sancionado por la vigilante de unidad con una “medida educativa”, por haberse negado a volver a su celda.

Virginie, educadora. Es como con lo de Sammy [el menor sancionado], podían habernos preguntado, ¿no? Es sanción o sanción, ¿no? Se les podría pedir un trabajo escrito sobre sus actos, por ejemplo, esto sería mucho más interesante.

Julie, vigilante. De todas formas, no lo harían.

Virginie. ¡Con nosotros sí! Para eso estamos aquí. Hacerles escribir una cosa de 10 páginas, por ejemplo, algo sobre la violencia y todo eso, podría ser interesante; siempre sería mejor, en todo caso, que dejarles ver la tele todo el día.

(Diario de campo)

En este EPM, los educadores de la unidad en cuestión negaban colectivamente el carácter “educativo” de estos dispositivos de regulación del conflicto. Así se enfadaba una educadora con los vigilantes que presumen de educar mediante la práctica del confinamiento: “Resulta que una sanción no es automáticamente educativa, ese es el problema. Y para mí, el confinamiento no lo es. No es educativo. Los vigilantes lo llaman ‘medida educativa’, perdón pero me da la risa: es que eso no es educativo, no es educativo para nada”. Se irritaba en balde, pues el contenido de las medidas educativas no se cambia nunca –o no, al menos, mientras duró nuestra investigación. Su denominación, sin embargo, sí ha evolucionado significativamente, deslizándose progresivamente hacia la noción de “medidas de buen orden”, también llamadas “MBO”. Este deslizamiento semántico que acentúa la naturaleza propiamente securitaria de este tipo de sanciones nos pone sobre la pista del engañoso que estructura las controversias entre educadores y vigilantes del EPM, cuando estas tocan no al meollo del oficio de los educadores, sino al de los vigilantes: la seguridad.

Si el alcance de los debates crece y amenaza con alcanzar el monopolio de encuadramiento de los vigilantes, estos últimos disponen de un argumento de última instancia, al que recurren regularmente, y ¡cuán eficaz!, para cortar en seco las controversias profesionales: el carácter *penitenciario* del establecimiento. En otras palabras, potencialmente la legitimación *educativa* de las prácticas de regulación del orden siempre puede suspenderse para anteponer las necesidades securitarias de la institución. Así sucedió, por ejemplo, tras un incidente ocurrido durante una sesión deportiva en la que un chaval escaló un muro del gimnasio del EPM y se puso a incitar e insultar al equipo de vigilantes allí presente. En respuesta al incidente, los vigilantes decidieron abrir un procedimiento disciplinario además de aplicarle una “medida educativa” para el resto del día¹³. Mientras los educadores presentes denunciaban que esto suponía una “pena doble” antieducativa y proponían formas alternativas de mediación para responder al incidente, los vigilantes *no se arriesgaban a meterse* en una controversia potencialmente peligrosa, conformándose con anteponer el imperativo de seguridad inherente a una situación donde se podía “armar una buena”. Algunos días más tarde, un vigilante principal volvía a aludir a estas formas características de regulación de conflictos haciendo hincapié, mediante el calificativo temporal –“en un momento dado”–, en estos momentos-báscula durante los cuales los imperativos securitarios se anteponen a cualquier otra consideración:

Puede haber casos en los que se sumen CRI [informe de incidente] y medida educativa, porque el hecho de dejar al recluso en la celda es una medida de seguridad, por lo que yo incluso dejaría de llamarlo medida educativa; se trata de una medida que nos permite poner fin a un incidente y evitar que se reproduzca ya que sabemos que, si se le saca, el recluso repetirá los incidentes porque aún está caliente [...]. En un momento dado, estamos obligados a protegernos, proteger los bienes forma parte de nuestro cometido (Michel, vigilante principal).

Aunque este recurso solo se moviliza de manera puntual, siempre es *movilizable*, dibujando de esta forma la asimetría de las relaciones de fuerza institucionales que se inmiscuyen en las relaciones entre educadores y vigilantes. La administración penitenciaria adopta así una postura de cooperación *bajo condición penitenciaria*. De acuerdo a esta postura, se trata de asumir la parte educativa de la misión de vigilancia en el EPM en base a unas formas de reparto y de cooperación con el personal educativo, pero solo después de haber ajustado el funcionamiento del establecimiento al de una “prisión”. La propia noción de “prisión” y lo que acarrea en cuanto a representaciones en términos de inercia institucional, se utiliza así para cortar de raíz con las controversias en torno a formas alternativas de organizar la reclusión. Su uso recurrente traduce, en última instancia, la supremacía de la administración penitenciaria en su capacidad de reproducir su funcionamiento ordinario.

6. La extensión de la responsabilización penal

El hecho de que ninguna reivindicación sobre la organización de la reclusión sea capaz de prosperar produce algunas formas de desánimo e, incluso, de apatía entre los educadores. De acuerdo al análisis de Guy Bajoit (1988), esta forma “apática” de reacción ante el descontento¹⁴ se traduce en un “deterioro de la cooperación” y en una pérdida de adhesión a las finalidades de la actividad, [aprovechándose] el individuo “de su estatus” para hacer lo menos posible (*Ibid.*, p. 332). A una relativa distancia del trabajo en “binomio”, algunos educadores acaban convirtiéndose así, en el día a día, en los críticos pasivos y decepcionados de las modalidades de producción del orden propias de la administración penitenciaria.

Al mismo tiempo, la falta de implicación relativa de los educadores en las prácticas de producción del orden es percibida por muchos de ellos como aquello que les permite concentrarse en lo que, a su juicio, es el “verdadero” trabajo educativo: el seguimiento de la trayectoria individual de los menores presos y el objetivo de responsabilización –antes descrito– que lo acompaña. Así, pues, los educadores pueden desinteresarse de las relaciones de cooperación con sus “colegas” vigilantes sin que esto suponga una renuncia a las finalidades de su trabajo. La ambivalencia de esta lógica del desinterés, unas veces reactiva frente a la primacía de las lógicas securitarias y otras proactiva en defensa de su identidad profesional, acentúa la ambivalencia más general del posicionamiento de los educadores en el EPM. Si bien estas actitudes se ven efectivamente legitimadas por la constatación de una supremacía penitenciaria en la definición de las modalidades de producción del orden carcelario, también tienen el efecto rebote de legitimar dicha supremacía, desembocando en una forma de “malentendido bien entendido” (La Cecla, 2002), donde los educadores, incluso los más descontentos, pueden conformarse con esta situación de asimetría para encontrar en ella recursos de valorización de su profesionalidad.

Así, pues, en ciertas situaciones los educadores se implican en una lógica de investir educativamente las prácticas penitenciarias de producción del orden. Los educadores se limitan entonces a intervenir una vez las sanciones han sido impuestas por los vigilantes, recurriendo a una concepción responsabilizadora de la acción educativa para legitimar, al mismo tiempo, la eficacia del trabajo en binomio y la pertinencia educativa del orden penitenciario. Esto es lo que sucede regularmente en cualquiera de esos incidentes cotidianos y banales que amenizan la vida cotidiana del EPM. Un ejemplo: acusado por uno de los vigilantes principales del EPM de haber roto sus sábanas y sintiéndose víctima de una injusticia, un menor preso se negaba firmemente a volver a su celda; mientras la educadora de la unidad trataba de hablar con él para proponerle una cita en la que poder charlar, los reiterados insultos del menor hacia los vigilantes dieron lugar a una demanda de “refuerzos”; la educadora se colocó entonces en un segundo plano, como si hubiera pasado su turno, para no volver a intervenir hasta que el incidente ya había sido “controlado” por los vigilantes penitenciarios:

Dos nuevos vigilantes entran en la celda y Jilal se pone aún más nervioso: Y vosotros, ¿qué hacéis? ¿Me tomáis por un ladrón, verdad? Venga, piraos”. Uno de los vigilantes le coge entonces del brazo para volver a meterlo en la celda. El menor forcejea, cada uno de los vigilantes coge una pierna o un brazo, el joven grita, se resiste. Lo ponen en el suelo, hacen sonar la alarma y lo inmovilizan. Llegan unos diez vigilantes más: “¿Qué está pasando aquí?” Cuando lo meten en la celda, el teniente dice: “Vale, confinamiento todo el fin de semana”. La educadora piensa que este incidente puede servir al menor para “reflexionar sobre sus actos”. “Hay que dejarlo reflexionar un poco. En fin, he hablado con él a través de los barrotes y le he dicho: ‘ahora te toca reflexionar sobre tus actos, tu reacción ha sido desmesurada y debes asumir las consecuencias’. Yo soy así con ellos, ¿sabes? Hay que devolverlos a la realidad. Las cosas son así, no se les puede dejar pasar una. ¡Los educadores no podemos estar aquí para decorar, de eso nada, nuestro papel también consiste en recordarles dónde están, por qué están aquí y cuáles son las reglas! (Diario de campo)

Durante estas típicas escenas de interacciones, ya no se trata solo de legitimar el carácter aflictivo de la pena como condición sine qua non de una toma de conciencia por parte del infractor respecto a la grave-

dad de las infracciones cometidas; tampoco se trata ya únicamente de constreñir al menor a una conversación en la que confiese y exprese sus sentimientos a los profesionales. Como es intangible y la configuración de las relaciones de fuerza entre profesionales impide cualquier forma de innovación, de lo que también se trata, aunque solo sea por legitimar su presencia en el espacio de reclusión, es de legitimar la pertinencia del orden penitenciario y su sistema de sanciones. La “responsabilización” es, por lo tanto, una responsabilización tan *penal* como *penitenciaria*. Pese a la enorme artificialidad de la organización de la prisión respecto al exterior, el respeto del reglamento tiende a convertirse aquí en un criterio principal y a veces único del éxito educativo del EPM. Los educadores cargan entonces sobre las espaldas del menor el peso de su propia incapacidad para cambiar el marco securitario del establecimiento.

7. Conclusión

La particularidad de los EPM dentro del sistema penitenciario francés reside en el hecho de que, en ellos, los vigilantes se ven más forzados a poner en tela de juicio las habilidades penitenciarias tradicionales. Y esto es así al menos por tres razones. Para empezar, porque no pueden ignorar totalmente la especificidad del estatus de minoría de edad del público al que deben vigilar. Después (y sobre todo) porque sus prácticas cotidianas están más sometidas a la mirada de otros profesionales que no pertenecen a la administración penitenciaria. Por último, porque como contrapartida se ven confrontados a la multiplicidad de percepciones que de los presos tienen otros profesionales (para los educadores PJJ, los menores son ciertamente presos, pero también, precisamente, “jóvenes”, “adolescentes”, “chavales” e, incluso, “niños”); una multiplicidad que desnaturaliza la evidencia de las respuestas securitarias, sobre todo respecto a las sanciones a las que se suele tratar de buscar un carácter constructivo más allá de su función de producción de orden.

En ellos, por lo tanto, el empeño de producir orden mejorando la calidad del vínculo social (diálogo, escucha, negociación) se desarrolla, asume e, incluso, reivindica más; adopta, sobre todo, una coloración “educativa” que refuerza en los agentes penitenciarios el sentimiento de que su profesión tiene un sentido más allá de la reclusión. Por todas estas razones, los EPM parecen representar una forma avanzada de la des-totalitarización de la institución carcelaria¹⁵, gracias a una mayor aceptación de la complejidad social y humana de la adolescencia desviada y, por ende, al rechazo de reducir al joven a su estatus de preso.

Este movimiento es, no obstante, paradójico. Se apoya efectivamente en un continuum punitivo sofisticado que articula medidas infradisciplinarias de buen orden, cuya supuesta eficacia reside en la inmediatez de su puesta en marcha y en la flexibilidad de su manejo, con procedimientos disciplinarios clásicos, algunas veces reivindicados como “educativos” pero cuya aplicación sigue siendo una prerrogativa celosamente reservada a la administración penitenciaria y capaces de conducir a penas tan brutales como el ingreso en un módulo disciplinario. En cierta medida, el EPM reúne las constricciones flexibles características de las instituciones educativas no carcelarias, como un centro de acogida, y la rigidez reglamentaria de la prisión. La postura adoptada por numerosos educadores PJJ en un EPM simboliza este movimiento paradójico. Si bien los educadores participan efectivamente en un proceso de apertura de la prisión hacia el exterior cuando se dedican a la construcción de trayectorias individuales extramuros, la mayoría de ellos también trata de legitimar su presencia intramuros naturalizando las constricciones penitenciarias. El concepto de educación responsabilizadora actúa entonces como un recurso pragmático, generalmente movilizado a posteriori, que permite a los educadores defender su monopolio en la acción educativa al mismo tiempo que delegan las tareas de mantenimiento del orden a los únicos auténticos representantes del orden carcelario: los vigilantes penitenciarios. Esta posición específica viene así a completar la acción de los vigilantes: ya no se trata únicamente de constreñir los cuerpos de los presos a someterse al orden penitenciario, sino también de trabajar en pos de una movilización de las subjetividades reclusas mediante un trabajo de persuasión sobre la pertinencia del orden penitenciario. El EPM realizaría así, por un ardid de la historia, la utopía disciplinaria.

Referencias bibliográficas

- Aubusson de Cavarlay, B. (1999). France 1998. "La justice des mineurs bousculée", *Criminologie*, 32 (2), 83-99.
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement, *Revue française de sociologie*, 29 (2), 325-345.
- Botbol, M. y Choquet, L.C., (2010). Le "faire-avec" les mineurs délinquants dans l'action éducative. En S. Abdellaoui, (coord.), *Les jeunes et la loi. Nouvelles transgressions? Nouvelles pratiques?* Paris: L'Harmattan.
- Chantraine, G. (2000). La sociologie carcérale: approche et débats théoriques en France, *Déviance et Société*, 24 (3), 297-318.
- Chantraine, G. (2004). *Par-delà les murs. Expériences et trajectoires en maison d'arrêt*. Paris: PUF.
- Chantraine, G., (Dir.); Sallée, N.; Scheer, D.; Salle, G.; Franssen, A. y Cliquennois, G. (2011). *Les prisons pour mineurs. Controverses sociales, pratiques professionnelles, expériences de réclusion*. Informe para el proyecto de investigación Droit et Justice, CLERSÉ.
- Chauvenet, A. (1996). L'échange et la prison. En C. Faugeron,; A. Chauvenet, y P. Combessie, (coord.). *Approches de la prison*. (pp.45-70). Bruxelles: Universidad De Boeck
- Chauvenet, A.; Benguigui, G. y Orlic, F. (1993). Les surveillants de prison: le prix de la sécurité, *Revue française de sociologie*, 34 (3), 345-366.
- Crewe, B. (2009). *The Prisoner Society. Prison, Adaptation, and Social Life in an English Prison*. Oxford: Oxford University Press, Clarendon Studies in Criminology.
- Daumas, J.L. y Palacio, M. (1998). Le droit à une éducation sans restriction. *Les cahiers dynamiques*, 12, 17-22.
- Faugeron, C. y Le Buolaire, J.M. (1992). Prisons, peines de prison et ordre public, *Revue française de sociologie*, 33 (1), 3-32.
- La Clecla, F. (2002). *Le malentendu*. Paris: Balland.
- Liebling, A. y Price, D. (2001). *The Prison Officer*. Winchester: Waterside Press.
- Liebling, A. (2000). Prisons officers, Policing and the Use of Discretion. *Theoretical Criminology*, 4 (3), 333-357.
- Milburn, P. (2009). *Quelle justice pour les mineurs? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*. Toulouse: Erès.
- Mucchielli, L. (2010). L'évolution de la délinquance des mineurs. Entre criminalisation, judiciarisation et ghettoisation. En M. Boucher (coord.). *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines: Quels enjeux pour l'intervention sociale?* (pp.103-130). Paris: L'Harmattan.
- Mucchielli, L. (2000). L'expertise policière de la 'violence urbaine', sa construction intellectuelle et ses usages dans le débat public français. *Déviance et société*, 24 (4), 351-375.
- Peyronnet, J.C. y Pillet, F. (2011). *Rapport d'information sur l'enfermement des mineurs: évaluation des centres éducatifs fermés et des établissements pénitentiaires pour mineurs*. Paris: Sénat.
- Robert, P. y Pottier M.L. (2004). Les préoccupations sécuritaires: une mutation?. *Revue française de sociologie*, 45 (2), 211-241.
- Salle, G. y Chantraine, G. (2009). Le droit emprisonné? Sociologie des usages sociaux du droit en prison. *Politix*, 87 (3), 93-117.
- Sallée, N. (2009). Une clinique de l'ordre. Examen des controverses autour de l'ordonnance du 2 février 1945. *Vacarme*, 49, 25-27
- Sallée, N. (2010). Les éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des mineurs délinquants. *Champ pénal/Penal field*, 7, Recuperado de <http://champpenal.revues.org/7756>.
- Sallée, N. (2012). *Des éducateurs placés sous main de justice. Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et savoirs sur l'homme*. (Tesis doctoral). Universidad Paris Oeste Nanterre: Nanterre, Francia.
- Sicot, F. (2009). Une reconfiguration du traitement des déviations juvéniles au tournant des années 1990: vers un accroissement généralisé de l'encadrement. En A. Stora-Lamarre, J.C. Caron y J.J. Yvarel, (coord.), *Les âmes mal-nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe (19e-21e siècles)*. (pp.299-313), Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Youf, D. (2000). Repenser le droit pénal des mineurs. *Esprit*, 10, 87-112.

Notas

- ¹ Módulos destinados a los menores en las cárceles para adultos [N. de la T.].
- ² Aunque la apertura de 6 EPM desde el año 2008 permitió cerrar algunos *quartiers mineurs*, hoy coexisten las dos formas de encarcelamiento. El primero de junio de 2012, los 6 EPM contaban con 265 presos varones y 10 mujeres, frente a los 444 varones y 21 mujeres encarcelados en los 45 *quartiers mineurs*.
- ³ Todos los EPM se componen de 7 unidades de vida, con un máximo de 10 menores presos en cada una. Una de ellas está reservada a los presos “recién llegados” y en ella permanecen durante una semana, en “observación”, antes de ser destinados a una de las seis unidades restantes. La elección de este destino se discute y decide en las reuniones denominadas “CPU”, esto es, “comisiones pluridisciplinarias únicas”, en las que se juntan vigilantes, educadores, profesores y, de forma no obstante más aleatoria, personal sanitario.
- ⁴ Esta conminación figura en la Ley Perben I de 9 de septiembre de 2002, “de orientación y de programación para la justicia”.
- ⁵ Investigación realizada con el apoyo del GIP, Mission de Recherche Droit et Justice.
- ⁶ Según los informes de actividad de estos dos EPM relativos al año 2009, la gran mayoría de los menores está encarcelada en el marco de procedimientos correccionales (90%, frente al 10% que lo están en el marco de procedimientos criminales), principalmente por hechos de hurto o robo con fuerza (prácticamente el 50% de los menores encarcelados), más raramente por hechos violentos (15% más o menos). La violación (menos del 5%) o el asesinato (menos del 3%) son claramente minoritarios. Además, alrededor del 60% de los menores presos son preventivos y se encuentran, por lo tanto, a la espera de juicio, y el 40% son condenados. La duración media de reclusión de un menor es de dos meses y medio.
- ⁷ Este descenso es significativamente consecutivo al voto de dos leyes, en 1987 y 1989, que apuntaban a limitar la prisión provisional de los menores.
- ⁸ En el planteamiento de estos argumentos, cabe destacar a Manuel Palacio, conocido en el DPJJ por haber sido el defensor, en su calidad de director, a finales de 1990, de la oficina de métodos y acción educativa del DPJJ, del proyecto de apertura de los centros educativos de acogimiento residencial basados en el uso de la constrictión y la contención.
- ⁹ Esta concepción educativa se asienta en una representación de los jóvenes delincuentes en tanto seres a quienes “hacer responsables”, y bebe fundamentalmente de la fuerte influencia en la PJJ de las reflexiones de Pierre Legendre sobre los lazos entre derecho y psicoanálisis (1992) durante la década de 1990 (Sallée, 2010; 2012). Esta lectura permite poner en primer plano la necesidad de los educadores de restablecer en la mente de los menores delincuentes un orden simbólico basado en la limitación de sus deseos inconscientes de omnipotencia.
- ¹⁰ La importancia para los vigilantes de recurrir a formas de negociación en torno a las reglas, en la producción cotidiana del orden carcelario es un resultado relativamente clásico en sociología de la prisión (Chauvenet *et al.* 1993; Chauvenet, 1996; Liebling, 2000; Liebling y Price, 2001; Chantraine, 2004; Crewe, 2009).
- ¹¹ Los autores hablan respectivamente de *centres de détention* (para presos preventivos o condenados a penas de cárcel inferiores o iguales a un año) y de *maisons centrales* (cárceles para condenados a más de un año de prisión), cárceles que se corresponden relativamente (la coincidencia nunca es total dadas las diferencias entre las legislaciones penales y penitenciarias de los diferentes estados) en el estado español con las cárceles de preventivos (reclusos en espera de juicio o condenados a penas de cárcel iguales o inferiores a 6 meses) y cárceles de cumplimiento (para presos con penas privativas de libertad superiores a 6 meses) [N. de la T.].
- ¹² Previo a un procedimiento disciplinario, el uso del informe de incidente resulta ambivalente: si bien es una amenaza potencial para los presos, utilizado con demasiada frecuencia o de forma “inadecuada” puede asimismo desacreditar al vigilante tanto ante los menores como antes los colegas, al poner de manifiesto su incapacidad de gestionar por sí solo los problemas de la reclusión así como su incapacidad de ganarse, imponer y mantener el “respeto” de los reclusos.
- ¹³ La *acumulación* de castigos infradisciplinarios y disciplinarios en prisión (Sallée, Chantraine, 2009, p. 115) constituye la estrategia complementaria a la *elusión* de procedimientos disciplinarios. Juntas, ambas estrategias ofrecen un panel punitivo muy diverso, que vuelve además inoperante, para el observador, la diferencia entre derecho y no derecho, en la observación de los usos sociales del derecho en situación de reclusión.
- ¹⁴ Guy Bajoit quiso completar el modelo inicialmente propuesto por el economista Albert Hirschman (1972). El comportamiento de “lealtad” (*loyalty*) propuesto por Hirschman como alternativa a los comportamientos de “protesta” (*voice*) y fuga (*exit*) no permitía comprender, de acuerdo a Bajoit, las frecuentes actitudes de “resignación” y “participación pasiva” adoptadas frente al descontento.
- ¹⁵ Para una presentación de los trabajos sociológicos que versan sobre este proceso de “destotalitarización”, véase Chantraine (2000).

Dirección de los autores

Gilles Chantraine. Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Economiques. Faculté des Sciences Economiques et Sociales. Université Lille 1, Cité Scientifique, 59100 Lille, Francia.

Nicolas Sallée. Université Paris Ouest Nanterre. Maison Max Weber . Bâtiment T. 200 Avenue de la République, 92000 Nanterre, Francia.

Correo electrónico: gilleschantraine@gmail.com, nicolas.sallee@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: 11.2.2013

Fecha de revisión del artículo: 6.3.2013

Fecha de aceptación final: 25.4.2013

Cómo citar este artículo

Chantraine, G. y Sallée, N. (2013). La educación puesta a prueba en un espacio de reclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp-pp. 29-42

EL AMBIENTE EN PRISIÓN: LA ATENCIÓN RECIBIDA POR LAS RECLUSAS Y LAS RELACIONES INTRAMUROS^{1, 2}

THE ENVIRONMENT IN PRISON: THE CARE PROVIDED TO THE WOMEN PRISONERS AND INTRAMURAL RELATIONS

O AMBIENTE A PRISÃO: O ATENDIMENTO PRESTADO ÀS MULHERES PRESAS E AS RELAÇÕES INTRAMUROS

María del Mar García-Vita

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Miguel Melendro Estefanía

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

RESUMEN: La vida cotidiana de los centros penitenciarios es merecedora de estudios que indaguen sobre la diversidad de interacciones que se producen dentro de los muros de prisión. Esas interacciones determinarán en gran medida cuál es el clima que rige los centros y las posibilidades que nos ofrece el medio penitenciario en cuanto al tratamiento de los reclusos y reclusas.

En nuestra investigación sobre mujeres reclusas y los procesos de reinserción, hemos advertido algunas particularidades que pueden ser de utilidad en su tratamiento. Se trata de una investigación de ámbito nacional, con una muestra estratificada de 599 reclusas en segundo y tercer grado de cumplimiento (se han obtenido 538 cuestionarios válidos y 61 entrevistas) y de 36 profesionales. La información fue recogida durante el año 2011 mediante un cuestionario y entrevistas semiestructuradas a reclusas, junto a un cuestionario a profesionales del medio penitenciario.

El análisis de la información recogida nos ha hecho constatar cómo incide la organización del personal penitenciario, su relación con las reclusas, junto a las relaciones creadas dentro de prisión, en el ambiente existente en los centros penitenciarios y en el proceso reeducador propio de instituciones penitenciarias. Se muestra así mismo cómo y en qué aspectos la estancia en prisión puede ser un factor positivo, potenciador de las condiciones sociales, personales y emocionales que facilitarán la reinserción de las reclusas y su retorno a la vida en libertad.

PALABRAS CLAVE: Prisión; sexo femenino; relaciones humanas; educación social; profesionales del medio penitenciario; asistencia al detenido.

ABSTRACT: The daily life of prison deserves studies that investigate the diversity of interactions that take place within its walls. These interactions largely

determine the climate that governs the centers and the possibilities offered by the prison of the treatment of inmates of both sexes.

In our research on women prisoners and reintegration processes, we have noticed some peculiarities that may be useful in treatment. This is a national research, with a stratified sample of 599 inmates in second and third degree of compliance (we have obtained 538 valid questionnaires and 61 interviews) and 36 professionals. The information was collected in 2011 using a questionnaire and semi-structured interviews of inmates, along with a questionnaire for professionals of prisons.

The analysis of the information gathered has caused us to observe the influence of the organization of prison personnel, their relationship with women prisoners, along with the relationships formed in prison, in the existing environment in prisons and the re-education process itself of prisons. It likewise shows how and in what ways the stay in prison can be a positive factor, enhancing the social, personal and emotional conditions that will facilitate the reintegration of prisoners and their return to life in freedom.

KEY WORDS: Prison; female; human relations; community education; professionals from prison; prison welfare.

RESUMO: O cotidiano da prisão merece estudos que investigam a diversidade de interações que ocor-

rem dentro dos muros da prisão. Estas interações determinam em grande parte o que os centros climáticos que regem e as possibilidades oferecidas pela prisão sobre o tratamento de prisioneiros de ambos os sexos.

Em nossa pesquisa sobre mulheres presas e processos de reintegração, temos notado algumas peculiaridades que podem ser úteis no tratamento. Esta é uma pesquisa nacional, com uma amostra estratificada de 599 detentos em segundo e terceiro grau de cumprimento (obtivemos 538 questionários válidos e 61 entrevistas) e 36 profissionais. As informações foram coletadas em 2011 através de um questionário e os presos entrevistados semi-estruturados, juntamente com um questionário para prisões profissionais.

A análise da informação recolhida nos fez observar como isso afeta a organização de prisão, a sua relação com mulheres presas, juntamente com as relações formadas na prisão, no ambiente existente em prisões e reeducação próprio processo de prisões. Do mesmo modo, mostra como e de que maneira a estadia na prisão pode ser um fator positivo, aumentando a. Social, pessoal e emocional que irá facilitar a reintegração de prisioneiros e seu retorno à vida em liberdade.

PALAVRAS CHAVE: Prisão; sexo feminino; relações humanas; educação comunitária; profissionais de prisão; protecção a reclusos.

Introducción

La prisión como institución -y su concepción como espacio para la retención de personas- ha ido evolucionando hasta convertir en su objetivo central la rehabilitación y reeducación de los individuos que allí residen. Pero, a pesar de lo positivo de este planteamiento, hay quienes consideran que la modalidad de organización en las cárceles responde aún a lo que Goffman (1972) denominó "instituciones totales o cerradas", marcadas por el control de los sujetos y la deconstrucción de su yo y de los roles y capacidades personales que les eran útiles para la vida diaria en el exterior. La particularidad del contexto al que nos referimos supone en sí una referencia importante para posibilitar la transformación de los procesos que se producen en prisión, ya que como señala Clemente (1997a, p. 324), "la prisión es más que la suma de actividades ocupacionales que dentro de ella se realizan [...] la prisión misma moldea e integra las actividades que se producen dentro de ella". Así, el conocimiento del ambiente en prisión y las relaciones que se establecen en su interior tendrán un papel clave a la hora de valorar hasta qué punto se ha producido esa transformación de la cárcel, de su conceptualización como institución total a su rol rehabilitador y reeducador.

A las particularidades estructurales del propio sistema, habrá que añadir las disfunciones presentes en la realidad penitenciaria y otros factores condicionantes como la sobrepoblación reclusa, la escasez de personal y las consecuencias que derivan de ellos (Aranda y Rivera, 2012). Esto añade dificultades a los objetivos y propuestas rehabilitadoras, que deberían suponer un principio inspirador y transversal a la vida en la cárcel y que habrían de priorizarse para evitar una mayor alienación de los presos y presas, organizando la vida en prisión en similitud a la vida exterior, mediante la promoción de los derechos de los presos y de sus relaciones exteriores (De la Cuesta y Blanco, 2001).

En este sentido, Del Rey (2004) valora que la labor de tratamiento realizada intramuros no aprovecha adecuadamente dos estrategias básicas a tener en cuenta en un modelo de intervención en prisión: construir un ambiente idóneo que facilite el tratamiento e implicar a todo el personal que de una forma u otra trabaja con los internos. En la construcción de ese ambiente idóneo en el centro, las relaciones interpersonales suponen un elemento central. Hemos de tener en cuenta, al analizarlas, que se trata de relaciones marcadas por el contexto y por el particular microclima social de una institución cerrada y, por tanto, caracterizada por condiciones y factores diferentes a los que determinan las interacciones en la vida exterior (Clemente, 1997b). Las relaciones que se producen a diario dentro de los centros penitenciarios se configuran a partir del estatus social creado en ese contexto y de los roles que se ejercen en él. Así, se producen relaciones claramente diferenciadas entre funcionarios, de éstos con los internos/as, entre las personas reclusas y entre todos ellos dependiendo de su sexo.

La investigación realizada, base de este artículo, aborda de forma específica estas cuestiones, en el marco de los procesos de reinserción de las mujeres reclusas y de la elaboración de unas pautas de actuación socioeducativas específicas acordes a las características del colectivo. Para ello resulta crucial identificar los problemas y necesidades de las mujeres en prisión y, entre ellos, los que vienen determinados por el ambiente que reina en los centros penitenciarios, la estructura organizativa y de control que marca la vida cotidiana y las rutinas penitenciarias, como elementos relevantes de nuestro trabajo de investigación.

1. Cotidianeidad y vida penitenciaria

Al observar la realidad de las cárceles españolas comprendemos que allí se siguen procesos de socialización diferentes a los comunes; internos e internas se adaptan a la vida bajo normas y preceptos que marcan una gran diferencia con la sociabilidad extramuros. Una sociabilidad, la de prisión, que configura relaciones sociales únicas, donde la “promoción social” se basa en aspectos que son insignificantes en la vida exterior (Viegas, 2009).

Para su comprensión son necesarios algunos detalles de la rutina penitenciaria. Así, el horario y calendario de actividades para el régimen ordinario³ es aprobado por el Consejo de Dirección del centro, aunque se garantizan ocho horas de descanso nocturno, un mínimo de dos horas para asuntos propios y tiempo suficiente para atender a las actividades culturales y terapéuticas y a los contactos con el mundo exterior (Reglamento Penitenciario, 1996; art. 77). Se determina que en la organización de esos horarios participen los reclusos y reclusas (art. 55). En régimen abierto⁴ (art. 85) cada interno/a sigue distintas pautas relativas a las salidas al exterior y diferentes modalidades de vida según las regulaciones de la Junta de Tratamiento para cada caso. No obstante, se dispone de un horario y unas reglas a cumplir durante la estancia en el centro. Especial consideración se tiene en este aspecto con las internas en Unidades Dependientes de Madres, en función de sus necesidades familiares (art. 179).

Las características de la vida cotidiana de las personas privadas de libertad coinciden, según Goffman (1972), con el principio institucional de la confinación de personas para su vigilancia. De acuerdo con este principio, la intimidad y la oportunidad de cambio de escenario para las distintas tareas diarias -dormir, divertirse y trabajar- se limitan de forma importante, al igual que resulta obligatoria la participación en la programación establecida en el centro. También es albergada esta idea, en alusión específica a la situación de las mujeres reclusas, en el Informe Nacional de la Fundación SURT (Asociación de Mujeres para la Inserción

Laboral) sobre Mujeres, integración y prisión (Cruells e Igareda, 2005) destacando que esta situación desprovee a las reclusas de capacidades vitales, provoca falta de autonomía, iniciativa, responsabilidad y capacidad de decisión, haciendo que su progreso en prisión dependa de su capacidad de adaptación a las normas de la institución penitenciaria -obediencia, buena conducta y participación en las actividades- siendo más beneficioso para ellas y su situación penitenciaria una mayor sumisión y acatamiento de las normas.

En relación a ese proceso de adaptación hay que hacer alusión al fenómeno de la “prisionización”, término acuñado por Clemmer (1958), con el que pretende describir la repercusión de la subcultura carcelaria en todas las personas que están en prisión (personas encarceladas y trabajadores/as). Las consecuencias de este proceso implican a toda persona que haga vida dentro de prisión y esto pudiera explicar los comportamientos tan similares entre vigilantes y reclusos/as, extendiéndose al funcionariado los efectos del proceso de internalización bajo un reglamento y unos preceptos para la convivencia que le son impuestos en su rol laboral (González Salas, 2001). Entre las consecuencias que acontecen sobre la identidad social de los internos en centros penitenciarios, Trillo (2008) menciona la pérdida de vinculaciones con el exterior, la adaptación al entorno y la creación de nuevos vínculos interpersonales.

Además de los rasgos generales que rodean la reclusión de las personas, tenemos que mencionar una serie de aspectos específicos y casuísticas diversas que convergen en prisión.

El género, como elemento clave de nuestro estudio, requiere de referencias específicas. El ser mujer en un lugar creado para varones y en inferioridad numérica a ellos, repercute de diversas maneras y, en lo respectivo al tratamiento, se traduce en que no siempre existan módulos destinados a albergarlas y, por lo tanto, con frecuencia no sea posible clasificarlas -por edades o situación penal- para ofrecerles recursos diferenciados. Así, son las madres reclusas con sus hijos menores de tres años en la cárcel, las únicas que siempre disponen de un espacio propio para su internamiento (Igareda, 2007). Del mismo modo, los recursos que se destinan a las mujeres son menores que los destinados a los hombres, ya que disponer de recursos formativos, laborales y de tratamiento específicos para mujeres resulta más costoso. Es destacable además el hecho de que esos programas socioeducativos, formativos o de tratamiento específicos de mujeres sean limitados en cuanto a temática, en su mayoría vinculados al mundo doméstico y la ética del espacio privado, y que incluyan muy escasamente la perspectiva de género (Aguilera, 2011; Cruells e Igareda, 2005; Pérez Rodríguez, 2010), siendo habitual que sean los peor remunerados y previamente rechazados por las cárceles masculinas (Almeda, 2002). Aguilera (2011) por su parte sustenta la idea de que a las presas se les aplican de modo indiscriminado medidas de control y vigilancia existentes en las prisiones de hombres, sin que estas medidas se ajusten al peligro real que representa la población femenina. Por añadidura, la separación de hombre y mujeres en los centros provoca que el disfrute de los espacios comunes no siempre sea equitativo entre ambos colectivos, teniendo las mujeres el acceso más restringido a espacios como polideportivos, bibliotecas, enfermerías, etc.

Otro de esos aspectos que no podemos obviar es el de las drogodependencias y los consumos por parte de reclusos y reclusas, que también están fuertemente condicionados por el contexto penitenciario. Moreno (1999) ha estudiado la variable *motivación para consumir drogas* y ha concluido que los motivos para consumir drogas son diferentes en prisión que en situación de libertad. Los motivos por los que se consume en prisión se basan en la rutina y monotonía que existe en ella, así como en la misma condición de reclusión. Se plantea, por lo tanto, que una modificación de las condiciones de esta cotidianeidad en determinado sentido, provocaría la disminución de los motivos para consumir en prisión.

Finalmente, entre los estándares que definen el ambiente predominante en prisión, según Ruíz Pérez (2006), el número de personas reclusas es determinante, estando una mayor densidad asociada a niveles más negativos en el clima de las relaciones, ya que ese hecho frecuentemente limita el acceso a aquellos recursos más escasos en prisión, como el acceso a algunos talleres, trabajos, programas... Según datos de García-Guerrero y Marco (2012), en el año 2011 la ocupación penitenciaria total en nuestro país se situaba en torno al 135%. El hacinamiento -albergar un mayor número de reclusos para los que está preparado el centro- de acuerdo con el Centro Internacional para Estudios Penitenciarios (2005), produce consecuencias como,

entre otras, el deterioro de la salud mental de las personas reclusas y la creación de un ambiente más proclive a la peligrosidad, tanto para el personal penitenciario como para los internos e internas.

2. Personal penitenciario y organigrama de funcionamiento

Diversos autores (Ayuso, 2001; Redondo, 2004; Redondo, Pozuelo y Ruíz, 2007) han reparado en que los Centros Penitenciarios se enfrentan al reto de conciliar objetivos contradictorios: el mantenimiento del orden y la seguridad, y el fin del tratamiento. En ocasiones, ambos entran en conflicto debido a que la consecución de los objetivos del tratamiento colisiona con un medio en el que las actividades humanas, hasta las más básicas, están reglamentadas y controladas (Ayuso, 2001). Debido a esta dualidad existen figuras profesionales propias del régimen penitenciario y aquellas propias del tratamiento penitenciario, siendo necesaria una coordinación entre ambas (Redondo et al., 2007).

Cuando nos referimos a la atención que reciben los/as reclusos/as nos referiremos a la totalidad de la acción ejercida sobre ellos por el medio penitenciario, pero con especial consideración a la acción directa que se implementa en los internos a través de la vertiente del tratamiento. Por ello, pensamos que es importante clarificar los órganos internos que convergen en un Centro Penitenciario. Según el Reglamento Penitenciario vigente de 1996, Título XI, Capítulo 2, los órganos colegiados que organizan el funcionamiento de los centros son la Junta de Dirección, la Junta de Tratamiento -que tiene a su disposición el Equipo o Equipos Técnicos necesarios-, la Comisión Disciplinaria y la Junta Económica-Administrativa.

Entre estos espacios profesionales, uno de los que más nos interesa en relación a la temática de este artículo es el del Equipo Técnico, que vendría a componerse y organizarse en función de las especificidades y necesidades del centro, pudiendo estar formado hasta por once figuras: un Jurista, un Psicólogo, un Pedagogo, un Sociólogo, un Médico, un Ayudante Técnico Sanitario/Diplomado universitario en Enfermería, un Maestro o Encargado de Taller, un Educador, un Trabajador Social, un Monitor Sociocultural o Deportivo, un Encargado de Departamento. Entre sus cometidos está el trabajo directo con los internos/as. Son el colectivo dedicado a la acción, mientras que la Junta de Tratamiento se ocupa principalmente de la toma de decisiones y de establecer las pautas de acción.

El trabajo interprofesional e interdisciplinar, con un grupo tan amplio y tan diverso de profesionales interviniendo en prisión es ciertamente complejo. Como afirma Domínguez (1997), el carácter multiprofesional, sobre todo de los Equipos de Tratamiento, puede conllevar conflictos -prejuicios grupales, estereotipos, modelos teóricos distintos, formación diferente, distintas categorías profesionales y posibilidades de promocionar, dificultades de planificación y relación, etc.- entre grupos corporativos, junto al temor de todos a perder autonomía, recursos y autoridad. A ello hay que añadir las diferencias y el posible alejamiento del colectivo de vigilancia y el de tratamiento. Todo esto hace que el personal del medio penitenciario tenga que afrontar un difícil reto en la coordinación efectiva de sus actuaciones y, si ésta no se realiza adecuadamente, sufra el riesgo del desencanto o la fatiga en la tarea a desarrollar. En este sentido plantea Ayuso (2001) la importancia del estudio de los empleados públicos del medio penitenciario, ya que son los profesionales que tratan directamente con los reclusos, con la característica añadida de que son los empleados públicos con mayor porcentaje de bajas laborales de tipo psiquiátrico en toda la Administración Pública española.

En relación a ello debemos volver a mencionar el fenómeno de la "prisionización" y su efecto sobre el funcionariado. González Salas (2001) señala cómo el funcionario de vigilancia sufre las consecuencias del proceso de internalización, de un reglamento y una manera de convivir impuestas, muy distantes de las que le ofrece su entorno social en libertad. A esto se añade que los funcionarios de prisiones desempeñan una tarea de notable dificultad, que puede exigir una implicación emocional continuada y no exenta de conflictividad. En este contexto tan peculiar, el estudio de fenómenos como el *burnout* o "quemé" en el trabajo y el incumplimiento de las expectativas que ambas partes (empleado y empleador) depositan en la relación laboral, es ineludible (Topa y Morales, 2005). El síndrome *burnout* está muy presente en el terreno de los profesionales del medio penitenciario, siendo objeto de diversos estudios en los últimos años que han con-

templado principalmente tres dimensiones: el cansancio emocional, la realización personal y la despersonalización. El elevado cansancio emocional de los funcionarios de vigilancia descrito en el estudio realizado por Hernández, Fernández, Ramos y Contador (2006) se relaciona con su labor de confrontación con los internos y los altos niveles de tensión emocional que produce. Por otro lado, se ve reforzado por el carácter de sus tareas, sencillas, monótonas y poco motivantes y por un elevado índice de despersonalización.

Todo ello se ve reflejado, como se indica en un reciente estudio llevado a cabo por Valderrama Bares (2012) en las percepciones de reclusos acerca del tratamiento. En ese estudio se visibiliza la necesidad de que los miembros de la junta de tratamiento mantengan más contactos con los presos, siendo ésta una premisa importante en la labor educativa durante el proceso de internamiento. Como veremos más adelante, una necesidad que se extiende a los componentes de los Equipos Técnicos de los centros penitenciarios.

3. Las relaciones de los internos/as en prisión

Como sostiene Cubilla (2011), lo cotidiano se reformula en base a las relaciones que en cada espacio social se dan, por lo que para acercarnos a la realidad diaria que viven los presos y presas, será necesario profundizar en el conocimiento de estas relaciones.

“En cada espacio social, en cada escenario, el hombre se reconoce en su carácter de ser social como co-constructor de competencias axiológicas, es decir, en su capacidad de cooperación en la construcción y reconstrucción de valores sociales en los diversos escenarios donde éste desarrolla, en el curso de su vida, infinitas relaciones con los demás individuos.” (p. 1).

Las relaciones de las personas encarceladas deben ser abordadas distinguiendo dos escenarios: el de las relaciones externas (con familiares, con el sistema judicial...) y el de las relaciones internas (con otros presos/as, con familiares dentro de prisión, con los profesionales de la institución penitenciaria...). Si bien el desarrollo de unas relaciones equilibradas en ambos escenarios por parte de los/las reclusos/as son indispensables para el bienestar y condiciones de vida en prisión (García de Cortázar y Gutiérrez Brito, 2012), hasta ahora se han potenciado más los vínculos con el exterior, con notoria presencia de los estudios sobre la maternidad vivida en prisión en el caso de las mujeres presas, dejando como aspecto secundario y de menor interés la exploración de las interacciones que se producen dentro de prisión, que constituyen la parte central del trabajo que aquí aportamos.

Cuando hablamos de relaciones entre presos/as estamos partiendo de relaciones mayoritariamente pautadas por el sistema (García de Cortázar y Gutiérrez Brito, 2012) y marcadas por criterios espacio/temporales -funcionamiento del centro y pautas de vida- y de género -división por sexos en los espacios del centro. Clemente (1997a) apunta que la adaptación a un entorno tan característico y alejado de la vida en el exterior como el de prisión, provoca actitudes de dominio y/o sumisión en las relaciones interpersonales, ya sea por la necesidad de autoafirmarse agresivamente frente a la institución o para defenderse de ella. Los reclusos/as tienden a agruparse para tener una mayor fuerza, ya que sienten que la institución no tiene capacidad para proporcionarles seguridad, y así se generan relaciones de poder intrapenitenciarias (Trillo, 2008). Estas relaciones de poder entre los reclusos vienen marcadas por tres criterios: el tipo de delito cometido -especial valor otorgado a los delitos como atracos, estafas o robos, que requieren cierta sofisticación-, la experiencia delincencial y carcelaria -mayor prestigio cuanto más tiempo de condena cumplida- y la conducta en prisión, de acuerdo al sistema de valores imperante en la cárcel (Clemente, 1997a).

En cuanto a la cultura carcelaria y el código de los internos, Ruíz Pérez (2009) menciona la necesidad de diferenciar entre sus características si hablamos de hombres o de mujeres. En el caso de las reclusas, se establece una tendencia a constituir el grupo de acuerdo a la estructura familiar tradicional que prevalece en la sociedad libre, con una figura central que adquiere el rol materno -a modo de “madre” o “abuela”- y que es reconocida como líder. Ruíz Pérez y algunos de sus estudiantes han observado así mismo, en sus estancias en prisión, que la cohesión entre las internas tiene un importante componente socioafectivo y de apoyo.

Por otra parte, un fenómeno habitual en el perfil prototípico de las internas, derivado de su necesidad de afecto tras el frecuente abandono de la familia de la que provienen, es la búsqueda de pareja dentro de prisión, lo que reduce su sentimiento de soledad emocional (Carcedo, López y Orgaz, 2006).

4. Metodología

La investigación de la que procede la información que reflejamos en este trabajo tiene como tema central el estudio de la situación de las mujeres en prisión, y sus procesos de reinserción. En concreto, se plantea como objetivo central el estudio de la situación de las mujeres del medio penitenciario español y su relación con los procesos socioeducativos de reincorporación a la vida social.

Se trata de una investigación de ámbito nacional, con una muestra estratificada de 599 reclusas en segundo y tercer grado de cumplimiento, internas o en medio abierto, (un 15% de la población reclusa femenina en el momento del trabajo de campo), y de 36 profesionales. La media de edad de las participantes es de 36 años, estando la mayoría de ellas entre los 25 y los 49 años. La nacionalidad de las reclusas entrevistadas es para un 69% la española, siendo el 31% restante extranjeras, entre las que cabe distinguir el colectivo de mujeres de América Latina 21,6%.

La información fue recogida en el año 2011 mediante 3 instrumentos: un cuestionario con ítems abiertos y cerrados, un total de 538 cuestionarios válidos a mujeres (para un nivel de confianza del 95,5% y un error muestral del $\pm 3,9$ puntos); una entrevista semiestructurada con un total de 61 testimonios recogidos, y un cuestionario sobre 43 programas socioeducativos en prisión, para cuya cumplimentación se ha contado con la participación de 36 profesionales del medio penitenciario. Se visitaron un total de 42 centros de toda la geografía española. La participación era voluntaria, tras haberles explicado el objeto del estudio que se estaba llevando a cabo y establecer un consentimiento informado para el correcto tratamiento de los datos y su confidencialidad más allá de la investigación. La información ha sido tratada con el programa estadístico IBM SPSS (versión 15 y 20) y los datos de tipo cualitativo se han analizado a partir de la emergencia de categorías significativas y su triangulación.

A continuación se aportan los resultados de aquellos elementos de la investigación relacionados con el tema central de este trabajo: el ambiente en prisión, la atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. En concreto se aportan resultados destacados de nueve ítems del cuestionario a mujeres reclusas, cinco ítems de la entrevista a mujeres reclusas y tres ítems del cuestionario de profesionales⁵.

5. Análisis e interpretación de resultados

Cómo ya hemos referido anteriormente, para poder interpretar adecuadamente la dinámica de prisión es necesario profundizar en el conocimiento de las relaciones interpersonales relativas a los miembros de la comunidad penitenciaria, y más concretamente de las relaciones intramuros, tema que ha sido muy escasamente abordado en investigación. Nos hemos centrado, por tanto, en la indagación acerca de cómo se configuran las relaciones diarias de las personas que habitan dentro de prisión, pero siendo conscientes de la importancia que tienen los recuerdos, sensaciones y características de su pertenencia a estructuras familiares y sociales externas.

Entre los factores a analizar para tal fin se encuentran las valoraciones que las reclusas otorgan a la función realizada por los distintos profesionales, sus relaciones con ellos, la naturaleza de los contactos con los compañeros/as de internamiento y con las demás figuras institucionales y el voluntariado que forman parte de la vida en prisión. Del mismo modo, se han recogido datos sobre la percepción que los profesionales tienen de cómo es acogido su trabajo por parte de las internas.

Un primer resultado de la investigación nos muestra cómo la segmentación del trabajo del personal penitenciario hace que éste sea valorado por las internas de muy distintas formas. La casuística es diversa, ya que hay internas que requieren de la atención de ciertos profesionales y otras no, o que han tenido

mayor contacto, o un contacto más directo o íntimo con unos que con otros en función de sus circunstancias.

La mayor valoración de unas figuras profesionales que otras se ha asociado en nuestro estudio tanto a la frecuencia con que se encuentran con estos profesionales como a la calidad de la relación mantenida. Muy clarificadores resultan testimonios del tipo:

“Bien, es que tampoco hablo mucho... a la directora no la conozco y con los funcionarios y eso no hablo mucho, vamos lo necesario.” (EX E312)

“Psicólogos vienen pocos por aquí. Educadores los que más vienen. Nunca tuve ningún problema con ellos.” (NA E203)

De esta forma, los funcionarios/as de vigilancia, maestros/as, educadores/as y monitores/as poseen mejores valoraciones –ya que no solo han sido valorados por más mujeres, sino también de forma más positiva– que los psicólogos/as, juristas, trabajadores/as sociales, o cargos ejecutivos de la prisión, de acuerdo a los datos mostrados en la Tabla 1. Por otra parte, el escaso contacto que las reclusas tienen con algún grupo concreto de profesionales, ha incidido en su decisión de no valorar esas figuras.

Tabla 1. Valoración de las relaciones con profesionales (en % de respuestas sobre total de respuestas válidas en cada caso)

	N (respuestas válidas)*	% que representa en la muestra total **	Relación no valorada***	Mala	Regular	Buena	Muy buena
Con funcionarios (hombres)	514	95,5%	12,7%	1,9%	15,4%	56,4%	13,6%
Con funcionarias (mujeres)	520	96,7%	6,5%	3,3%	18,1	54,2%	17,9%
Trabajadores sociales (hombres)	479	89%	35,5%	1,7%	9,6%	40,3%	12,9%
Trabajadoras sociales (mujeres)	508	94,4%	12%	2,8%	15,7%	51,8%	17,7%
Educadores (hombres)	501	93,1%	16,4%	1,4%	10,4%	52,3%	19,5%
Educadoras (mujeres)	477	88,7%	27,1%	2,9%	10,5%	43,6%	15,9%
Psicólogos (hombres)	472	87,7%	43,2%	1,7%	8,9%	34,1%	12,1%
Psicólogas (mujeres)	477	88,7%	26,4%	1,9%	11,1%	43,4%	17,2%
Juristas (hombres)	466	86,6%	47,6%	3,2%	12,7%	29%	7,5%
Juristas (mujeres)	465	86,4%	48,6%	3%	10,1%	30,1%	8,2%
Monitores (hombres)	457	84,9%	42,6%	0,4%	5,5%	36,5%	14,9%
Monitoras (mujeres)	460	85,5%	35,7%	0,4%	6,5%	38,9%	18,5%
Educadores infantiles (hombres)	125	23,2%	83,3%	-	1,2%	11,4%	4,1%
Educadoras infantiles (mujeres)	423	78,6%	79,9%	-	2,6%	12,1%	5,4%
Subdirectores (hombres)	456	84,8%	58,3%	1,1%	6,1%	27,4%	7%
Subdirectoras (mujeres)	464	86,2%	56,5%	2,2%	7,1%	26,1%	8,2%
Directores (hombres)	459	85,3%	60,8%	1,7%	5,9%	24,8%	6,8%
Directoras (mujeres)	458	85,1%	62,9%	1,5%	4,8%	22,1%	8,7%
Maestros (hombres)	469	87,2%	42,4%	0,2%	3,8%	32,4%	21,2%
Maestras (mujeres)	473	87,9%	34,9%	0,6%	4,7%	34,7%	25,2%
Voluntarios (hombres)	457	84,9%	36,3%	-	3,1%	32,8%	27,8%
Voluntarias (mujeres)	464	86,2%	28,9%	0,2%	3%	35,3%	32,5%

* Número de respuestas válidas en cada ítem

** Muestra total=538

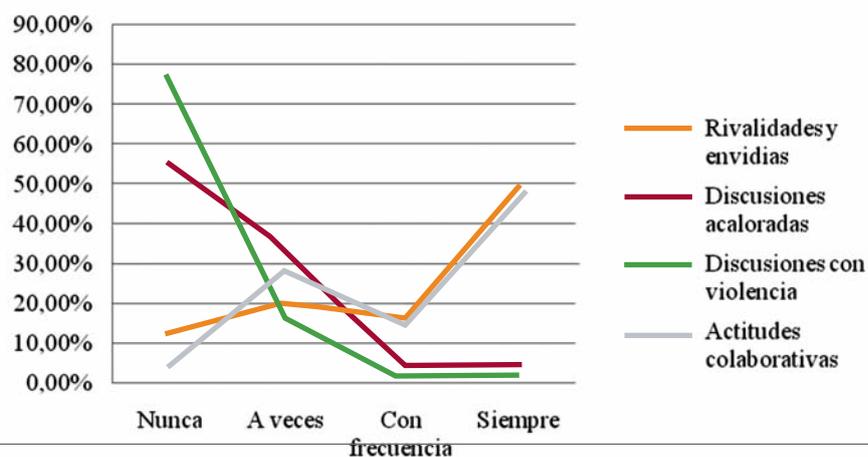
Otro dato relevante obtenido es el que se refiere a las relaciones que las reclusas mantienen de forma diferenciada con los funcionarios y con las funcionarias. En un 70% de los casos estas relaciones son valoradas como buenas o muy buenas, sin que exista una diferencia significativa en función del sexo. Debemos matizar que, cuando se les ha preguntado por los motivos que impulsan esas relaciones positivas con el personal penitenciario, la ambigüedad está presente, y en un porcentaje importante de casos la buena actitud hacia ese personal busca la consecución de los intereses propios (45% de las reclusas encuestadas), mientras que el rechazo de esta actitud es menos habitual (29%).

Por otra parte, declaran las mujeres de nuestro estudio no haber tenido problemas con el personal penitenciario en un 80% de los casos, y solo un 17% manifiesta haberlos tenido en alguna ocasión. Cerca de un 10% de reclusas no manifiestan buenas relaciones con los/as funcionarios/as pero tampoco admiten haber tenido ningún problema concreto con ellos/as. Las entrevistas, por otra parte, dan información más específica, ya que se les interroga sobre la tipología de esos problemas; entre ellos destacan las agresiones físicas o verbales, el incumplimiento de compromisos y atenciones que han sido solicitadas y no cubiertas.

En general, las reclusas describen relaciones positivas con las personas con las que tratan y conviven en prisión. Especialmente son muy buenas las referidas a los compañeros de internamiento varones con un 53,1% de respuestas en este sentido. Con ellos mantienen una relación en muchas ocasiones distante, a través de cartas y con escaso contacto físico, y no exenta de cierta idealización. Una posible explicación a este dato, procedente de las entrevistas a reclusas, tiene que ver con esa idealización de la figura masculina a la vista de sus necesidades afectivas, dentro del contexto de encierro y soledad al que están sometidas y a la particular situación, generalizada en su colectivo, de abandono por parte de las figuras más representativas, sobre todo de sus parejas en el exterior de la prisión. Aunque debemos mencionar la existencia de una alta cifra de mujeres que dicen no poder valorar esas relaciones con sus compañeros varones en prisión, bien porque no existen (20,1%) o porque no quieren entrar a valorarlas (18,3%) debido a la segregación y falta de interacción que existe en la cotidianeidad entre los dos sexos.

Las relaciones entre compañeras también son valoradas muy positivamente (80,5%). En el cuestionario a reclusas se aborda la percepción que las mujeres tienen respecto cuestiones relativas a esas relaciones. La proporción de reclusas que refieren sentimientos de rivalidad, envidia o competitividad entre compañeras es de un 85,3%; quienes reconocen la existencia de discusiones acaloradas alcanza el 43,9%, con el matiz de que esas discusiones por problemas o conflictos les hacen "llegar a las manos" en un 22,7% de los casos. Pero, al mismo tiempo, un 93% de estas mismas mujeres interpreta que en el módulo es colaboradora con sus compañeras y, cuando lo necesita, les ayuda, bien sea siempre o en ocasiones más o menos frecuentes.

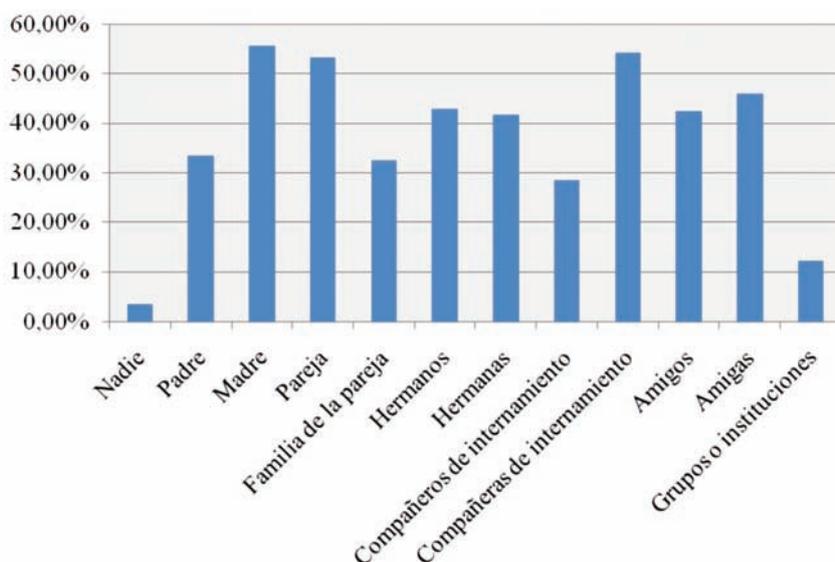
Gráfico 1. Comparativa de respuestas sobre la relación con las compañeras de prisión (% sobre respuestas válidas)



Con ello se desmitifica la creencia generalizada de que las rivalidades entre mujeres prevalecen frente a las relaciones de tipo solidario ya que las internas valoran, en términos generales, tener buenas o muy buenas relaciones entre ellas, a pesar de las situaciones de conflicto de las que no está exenta la vida en prisión.

Por otra parte, se puede observar cómo las mujeres que sienten no haber tenido un apoyo fuerte o real antes de su entrada en prisión, manifiestan que sus relaciones interpersonales han aumentado y mejorado tras su ingreso en prisión. Así, antes de entrar en prisión un 6,7% de las reclusas declaran no haber tenido apoyo de nadie, mientras que durante su estancia en prisión este porcentaje se reduce al 3,3%. Es interesante también constatar cómo aunque el apoyo de la madre (55,6%) sigue siendo el principal soporte de las mujeres presas, aparece la figura de las compañeras de internamiento ocupando un segundo lugar como soporte y apoyo ante dificultades, reconocido por el 54,1% de ellas.

Gráfico 2. Apoyo recibido durante el cumplimiento de la condena (% en función del total de muestra)



La prisión aparece pues como punto de inflexión en ese apoyo sociofamiliar. Son muy esclarecedores los testimonios recogidos en las entrevistas sobre, por ejemplo, la situación actual en que se encuentran sus relaciones familiares, con testimonios similares al de esta reclusa:

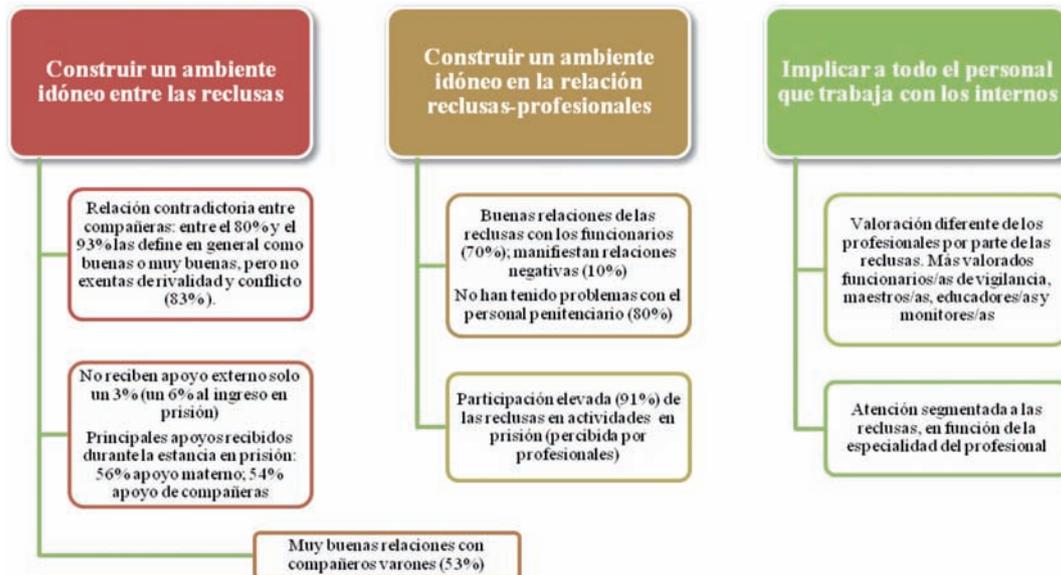
“Con mi madre las relaciones han mejorado. Le he contado todos mis problemas y me ha sabido entender. No sé. Siento que tengo un apoyo en ella. La verdad es que sí. He recuperado bastante mi relación con ella.” (EX E409)

Por último, también se ha sondeado a los profesionales de tratamiento que coordinan programas sobre las características y cuestiones de funcionamiento de éstos. Las respuestas a una de las preguntas, sobre la implicación de las mujeres en los programas de tratamiento, respaldan la idea de que existe un nivel alto de participación (90,7% de los profesionales dicen que son muy o bastante participativas) y que asisten con regularidades hasta finalizar las actividades (88,3%), siendo un 37,2% de estos profesionales proclives a pensar que hay escasez de plazas en sus actividades.

6. Discusión y conclusiones: la realidad intramuros y la posibilidad de aprovechar las relaciones que allí se producen

El panorama descrito arroja luz sobre una parte de la realidad penitenciaria muy poco estudiada hasta el momento, aunque si mencionada parcialmente en algunos estudios (Ayuso, 2001; Clemente, 1997a, 1997b; Cruells

Gráfico 3. Estrategias básicas en la intervención intramuros (adaptado a Del Rey 2004)



e Igareda, 2005; Del Rey, 2004; García de Cortázar y Gutiérrez Brito, 2012; Moreno, 1999; Ruíz Pérez, 2006, 2009; Trillo, 2008; Viegas, 2009; entre otros) y nos permite avanzar en el esclarecimiento de la dinámica y el cariz que adquiere la vida dentro de los centros de penitenciarios.

El carácter multiprofesional presente en el mundo penitenciario y los posibles problemas derivados de ello -dificultades en el uso coordinado de recursos escasos, posturas distintas según disciplina y formación de cada profesional o dificultades de organización-, a los que hace referencia Domínguez (1997) y tal y como se refleja en nuestra investigación, provoca que con más frecuencia de la deseada las reclusas reciban una atención parcelada, que atiende a sus necesidades vitales de forma fragmentada y no global, obedeciendo más a los estándares de lo que el mundo académico y laboral ha creído conveniente: separar la atención a las reclusas en función de las distintas disciplinas y funciones laborales. La intervención interdisciplinar y coordinada es, desde la percepción de las reclusas, minoritaria o, al menos, poco visible para ellas. Además, la propia organización del personal en distintos órganos de gobiernos y acción provocan que, como bien describe Valderrama Bares (2012), no siempre exista un trato directo de las reclusas con los directivos y Junta de Tratamiento, que son quienes tienen la función de tomar decisiones sobre su situación y condena siendo, en nuestra investigación, los profesionales que menos valoraciones reciben y en sentido más negativo. Estos factores repercuten de forma importante en el transcurso del proceso rehabilitador, pero no son los únicos. Hay otros elementos relevantes en la definición de la rutina penitenciaria.

En este sentido, de especial trascendencia es la socialización intramuros, que se perfila distinta a la que se produce en entornos en libertad, y se manifiesta en diversas cuestiones. Por un lado, se visibiliza en la actitud correcta de las presas y en el mantenimiento de unas buenas relaciones con el personal, en pro de conseguir beneficios penitenciarios o un mejor trato de éstos. Los intereses que les mueven a ello están relacionados con la cobertura de necesidades básicas como la alimentación, el descanso, el sueño, o la higiene personal, como ha definido Viegas (2009), algo que genera una importante dependencia del otro, y entre ellos ineludiblemente de los funcionarios/as. Si bien se concibe como una conducta inteligente la adaptación y el acatamiento de las normas establecidas para mejorar su situación en prisión, en paralelo se produce una situación de empobrecimiento personal de las reclusas, al dejar de ejercer capacidades vitales tales como la iniciativa, la responsabilidad y la autonomía (Cruells e Igareda, 2005).

A pesar de lo positivo del dato que obtenemos sobre las relaciones entre reclusas y el personal de prisión, no podemos obviar los episodios descritos por parte de ellas sobre agresiones verbales, algunas incluso

físicas, y sobre todo su decepción y su queja al ver incumplidas las expectativas que tenían puestas en los funcionarios/as. Lo expuesto por multitud de autores acerca de la crudeza del trabajo en el medio penitenciario (Hernández et al., 2006; Topa y Morales, 2005) nos abre una puerta hacia posibles trabajos más concretos que relacionen el desgaste emocional y la falta de realización que soportan los trabajadores con estas percepciones de las reclusas.

Por otro lado, las relaciones que mantienen con los compañeros y compañeras de internamiento también permiten visibilizar el tipo de sociabilidad que se construye dentro de los muros de la prisión. Las reclusas, en su situación, no pueden establecer nuevos contactos íntimos a no ser con las personas con las que conviven dentro de prisión. Esta circunstancia tiene una especial relevancia, ya que viene unida a su pérdida de red social exterior y especialmente al distanciamiento de la pareja que nutre sus necesidades afectivas y con quien habrían de planificar en muchos casos su reinserción (Cruells e Igareda, 2005). Tanto cuando hablan de relaciones positivas con los reclusos varones, como cuando refieren no tener relación con ellos, se está poniendo de manifiesto la segregación espacial existente en prisión (García de Cortázar y Gutiérrez Brito, 2012) que marca las relaciones entre hombres y mujeres, y otorga connotaciones específicas a los vínculos que se crean entre ellos: frecuente creación de parejas (Carcedo et al., 2006) sin un conocimiento pleno del otro ni la posibilidad de contactos normalizados.

Un tercer tipo de relaciones a destacar son las originadas por la convivencia entre las mujeres. Esta convivencia es descrita por ellas como positiva, tendiendo a estructurarse de forma típica familiar (Ruíz Pérez, 2009) y ejerciendo un gran apoyo entre ellas. Tal y como exponen Clemente (1997a) y Trillo (2008), al afirmar que las relaciones entre compañeros de prisión están marcadas por el poder, por adquirir una situación de dominio o sumisión, encontramos su símil precisamente en la esa imitación de la estructura familiar, con una reproducción de la figura materna como cabeza del grupo de reclusas.

La realidad descrita nos muestra que, de forma generalizada, en la prisión existe un ambiente positivo, en base a las declaraciones de las mujeres con las que hemos trabajado. No obstante, no podemos centrarnos en el testimonio de una única parte de las implicadas. Las respuestas de las reclusas pueden estar desvirtuadas o darnos una información segmentada, sin duda una información subjetiva de su percepción de la realidad penitenciaria. Y, por otro lado, hay que establecer que vínculo es realmente beneficioso para ellas y cuál no, con especial consideración a los contactos sentimentales o de pareja intrapenitenciarios, fomentados en gran medida, como hemos comentado anteriormente, por las carencias afectivas y de apoyo y la pérdida de red social.

Siendo cautos por tanto en la interpretación de la información obtenida, podemos avanzar la conclusión de que, en términos generales, las relaciones interpersonales, íntimas o de tipo profesional-usuario, son sanas, revestidas de un sentimiento de comprensión y apoyo. Algo especialmente destacado en la relación entre las compañeras de internamiento. Si este ambiente distendido es tal como lo han mostrado las mujeres que han participado en la investigación, nos ofrece un marco en el que esos vínculos positivos pueden ser aprovechados para su tratamiento y para mejorar las condiciones de su futura reinserción. Para ello creemos conveniente y muy indicado en la tarea de los equipos de tratamiento, profundizar en el análisis de las redes sociales que posee cada reclusa dentro de prisión, a fin de potenciar aquellas que tiene un efecto positivo sobre ellas y su adquisición de potencialidades de cara al regreso a la vida exterior.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. (2011). Mujeres en prisiones españolas. *Crítica*, 973, 44-48.
- Almeda, E. (2002). *Corregir y castigar. El ayer y hoy de las cárceles de mujeres*. Barcelona: Bellaterra.
- Aranda, M. y Rivera, I. (2012). Problemáticas detectadas en el sistema penitenciario español. *Revista Crítica Penal y Poder*, 3, 121-131. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/3729>
- Ayuso, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº6-7, 73-99.

- Carcedo, R.; López, F. y Orgaz, M.B. (2006). Estudio de las necesidades socio-emocionales y sexuales de los presos. *Boletín criminológico*, 92, 1-4.
- Centro Internacional para Estudios Penitenciarios (2005). *Cómo resolver el hacinamiento en las prisiones* (Nota Orientativa). Recuperado de <http://www.prisonstudies.org/info/downloads.php?searchtitle=&type=O&month=O&year=O&lang=3&author=&search=Search>
- Clemente, M. (1997a). La organización social informal en la prisión. En M. Clemente y J. Núñez (coords.) *Psicología Jurídica Penitenciaria II*, (pp. 321-356). Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Clemente, M. (1997b). Los efectos psicológicos y psicosociales del encarcelamiento. En M. Clemente y J. Núñez (coords.), *Psicología Jurídica Penitenciaria II*, (pp. 383-407). Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Clemmer, D. (1958). *The Prison Community*. New York. Editorial: Rinehart & Winston.
- Cruells, M. e Igareda, N. (2005). *MIP: Mujeres, integración y Prisión*. Barcelona: Aurea Editoriales.
- Cubilla, W. (2011). De las relaciones sociales intramuros. *Márgenes. Espacio Pedagógico*, 2. Recuperado de http://www.idaes.edu.ar/margenes/N1/Cubilla_Articulo_VLNL_1.pdf
- De la Cuesta, J. L. y Blanco, I. (2001). Nation Reports: Spain. En D. Zyl Smit y F. Dünkel (eds.), *Imprisonment today and tomorrow: International Perspectives on Prisoners' Rights and Prison Conditions*, (pp.609-634). La Haya: Kluwer Law International.
- Del Rey, E. (2004). Intervención ambiental con drogodependientes encarcelados: principios, datos y líneas de actuación. *Revista de estudios Penitenciarios*, 250, 73-96.
- Domínguez, F. (1997). La dirección y gestión de un equipo de observación y tratamiento. En M. Clemente y J. Núñez (coords.), *Psicología Jurídica Penitenciaria II*, (pp. 409-435). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- García de Cortázar, M. y Gutiérrez Brito, J. (2012). Relaciones en prisión. En C. del Val y A. Viedma (eds.), *Condenadas a la desigualdad. Sistema de indicadores de discriminación penitenciaria*, (pp. 143-172). Barcelona: Icaria.
- García-Guerrero, J. y Marco, A. (2012). Sobreocupación en los centros penitenciarios y su impacto en la salud. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 14, 106-113.
- Goffman, E. (2007). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Salas, A. E. (2001). Consecuencias de la prisionización. *Revista Cenipec*, 20, 9-22.
- Hernández, L., Fernández, B., Ramos, F. y Contador, I. (2006). El síndrome de burnout en los funcionarios de Vigilancia Penitenciaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 599-611.
- Igareda, N. (2007). Mujeres en prisión. En A. I. Cerezo y E. García (coords.), *La prisión en España: una perspectiva criminológica*, (pp. 75-100). Granada: Comares.
- Moreno, M. P. (1999). Situación de internamiento versus situación de libertad: diferencias en algunas variables en presos drogodependientes. *Adicciones*, 11 (1), 23-31.
- Pérez Rodríguez, S. (2010). La igualdad y atención con las mujeres reclusas en Andalucía. En F. Del Pozo, F. Añaños, I. Mavrou y D. Sevilla (coords.) *Educación, Salud y drogodependencias. Enfoques, programas y experiencias en ámbitos de exclusión* (pp.12-29). Madrid: Produg Multimedia, S.L.
- Redondo, S. (2004). Tratamiento y Sistema Penitenciario. En Sanmartín (coord.), *El laberinto de la violencia: causas, tipos y efectos*, (pp.331-341). Barcelona: Ariel.
- Redondo, S.; Pozuelo, F. y Ruíz, A. (2007). El tratamiento en las prisiones: Investigación internacional y su situación en España. En A. I. Cerezo y E. García (coords.) *La prisión en España: una perspectiva criminológica*, (pp. 175-212). Granada: Comares.
- Reglamento Penitenciario aprobado por RD 190/1996 de 9 de febrero.
- Ruiz Pérez, J. I. (2006). Clima emocional y sobreocupación en prisión: una evaluación mediante informantes clave. *Suma Psicológica*, 13 (2), 159-172.
- Ruiz Pérez, J.I. (2009). La experiencia del encarcelamiento: una perspectiva psicosocial. En J. I. Ruiz Pérez, L. Rodríguez, (dirs.) y E. Meluk, (coord.), *Estado del arte en psicología: aportes desde la psicología jurídica y clínica al contexto penitenciario* (Documento de Trabajo). Recuperado de <http://extension.upbbga.edu.co/inpec2009/Estudiosprimeraparte/areasdisciplinarias/psicologia.pdf>.

- Topa, G. y Morales, J. (2005). Determinantes específicos de la satisfacción laboral, el Burnout y sus consecuencias para la salud: un estudio exploratorio con funcionarios de prisiones. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5 (1), 73-83.
- Trillo, M. (2008). Los efectos de la privación de la libertad en la subjetividad (y algunos modos de resistencia). *Clepios: revista de residentes de salud mental*, XIII (3), 100-103.
- Valderrama, P. (2012). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, 69-90. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/ultimo-numero/re360/re360_05.html
- Viegas, F. (2009). La reja en la cabeza. Etnografía, representaciones, experiencias y mediaciones en torno al impacto de la cárcel en personas con libertad ambulatoria. *Revista Question*, 1, 23. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/837/738>

Notas

¹ Este trabajo se inserta en el marco del Plan Nacional de Investigación, el Proyecto I+D+I denominado 'Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción' [EDU2009-13408] financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MICCIN) del gobierno español. Asimismo, cabe agradecer el apoyo y participación de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, la Consejería de Justicia de la Generalidad de Cataluña, a cada uno de los Centros de cumplimiento de pena estudiados y, de todas las mujeres reclusas.

² Agradecimiento especial a Araceli Fernández Iglesias por su activa participación en el equipo de trabajo.

³ Régimen ordinario es el aplicado a penados de segundo grado, a los penados sin clasificar y detenidos y presos (Reglamento Penitenciario, 1996).

⁴ Un centro abierto alberga a penados clasificados en tercer grado (Reglamento Penitenciario, 1996)

⁵ Ítems 50, 51.3, 51.4, 51.5, 51.7, 51.8, 51.10, 55.1.a y 55.1.b y 55 del cuestionario a mujeres reclusas. Ítems 166, 167, 186 y 188 de la entrevista a mujeres reclusas. Ítems 29, 30 y 31 del cuestionario a profesionales.

Dirección de los autores

Ma del Mar García-Vita. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja, 18071, Granada (Spain)

Miguel Melendro Estefanía. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. c/ Juan del Rosal, 14. 28030. Madrid (Spain)

Correo electrónico: marvita19@hotmail.com, mmelendro@edu.uned.es

Fecha de recepción del artículo: 7.2.2013

Fecha de revisión del artículo: 6.3.2013

Fecha de aceptación final: 22.4.2013

Cómo citar este artículo

García-Vita, M. M., Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp-pp. 43-56

EL TRATAMIENTO CON MUJERES: ACTUACIÓN SOCIOEDUCATIVA Y SOCIOLABORAL EN PRISIONES¹

TREATMENT WITH WOMEN: ACTION SOCIO EDUCATIONAL AND FOR THE EMPLOYMENT IN PRISONS

TRATAMENTO DE MULHERES: ACTUAÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA E SÓCIO-TRABALHISTA EM PRISÕES

Francisco José Del Pozo Serrano

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y PROFESOR DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE "INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS SOCIALES" DE LA UNED, ESPAÑA

Francisco Jiménez Bautista

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Ángel Manuel Turbi Pinazo

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA "SAN VICENTE MÁRTIR", ESPAÑA

RESUMEN: Este artículo pretende estudiar y analizar el conjunto de programas que conforman el panorama del ámbito penitenciario español. Aquí vamos a priorizar y clasificar los programas, que con énfasis socioeducativo y socio-laboral, pueden tener un mayor impacto en la inserción o reinserción socio-laboral, contrastando con la percepción de las mujeres que participan en dichos programas. A partir de una metodología multimétodo de investigación (538 cuestionarios y 61 entrevistas en profundidad a las mujeres reclusas de todo el territorio nacional), se analizan en este artículo aquellas categorías y datos que plantean el estado de la cuestión de la intervención en prisiones, con potentes reflexiones para el campo especializado de la Educación Social Penitenciaria (ESP).

Las conclusiones extraídas en este ámbito, se asientan sobre algunos pequeños logros del sistema penitenciario como el acceso y proliferación de los

programas informáticos, la presencia de ciertos programas de género o socioculturales. Sin embargo, quedan pendientes grandes retos dentro de los fines constitucionales recuperadores otorgados a las penas privativas de libertad, dentro de nuestro marco democrático. Los resultados extraídos presentan un protagonismo de los programas de ocio con enfoque lúdico-recreativo, en detrimento de los socioeducativos con perspectiva emancipadora y liberadora. Igualmente, existe una abrumadora insuficiencia de los programas e itinerarios socio-laborales que permitan la participación en el mercado activo de empleo en el período de semilibertad (perpetuando, además, roles tradicionales de género). Esta realidad, por tanto, continúa ejerciendo múltiples violencias excluyentes por la Institución Penitenciaria hacia las personas penadas, que merman la dignidad y las posibilidades reeducativas y de reinserción.

PALABRAS CLAVE: Educación social, mujeres, prisión, inserción, programas

ABSTRACT: This article aims to study and analyze the set of programs that make up the landscape of Spanish prison environment. Here we will prioritize and classify programs that, with emphasis socio-educational and socio-labor, may have a greater impact on social integration or reintegration work, in contrast to the perception of women who participate in these programs. From a multi-method research methodology (538 questionnaires and 61 in-depth interviews of women prisoners throughout the country), this article discusses the categories and data used for intervention in prisons state of art, with powerful reflections for the specialized field of Social Education Penitentiary (ESP).

The conclusions drawn in this area are based on some small successes of the prison system as access and proliferation of software, or the presence of certain gender and socio-cultural programs. However, there remain major challenges within the recovering constitutional purposes awarded to custodial sentences, within our democratic framework. The results show a role for recreational programs with leisure and recreational focus, to the detriment of socio-educational programs focus on emancipation and freedom. Similarly, there is an overwhelming failure of the itineraries that allow social and labor market participation in active employment in the period of release (perpetuating also traditional gender roles). This reality, therefore, shows that the Correctional Institution continues to exert multiple violence and exclusion toward people punished, that undermine the dignity and potential re-education and rehabilitation.

KEY WORDS: Social education, women, prison, insertion, programs

RESUMO: Este artigo tem como objetivo estudar e analisar o conjunto de programas que compõem a imagem do âmbito prisional espanhol. Aqui nós estamos indo de prioriza e classificar os programas, com a ênfase que educacionais e sócio-trabalhista, podem ter um impacto importante na inserção ou disso sócio-laboral, contrastando com a percepção das mulheres que participam em tais programas. Sobre a base de um método multi-método de investigação (538 questionários e 61 entrevistas em profundidade com os presos de mulheres de todo o território nacional; bem como), são discutidos neste artigo essas categorias e os dados que representam o estado da questão da intervenção nas prisões, com reflexos poderosos para o campo especializado da Educação Social Prisão (ESP).

As conclusões a que se chegou nesta área, são registradas em algumas conquistas pequenas do sistema prisional como o acesso e proliferação do software, ou a presença de certos programas ou gênero cultural. No entanto, existem ainda grandes desafios nos salvors constitucionais de fins concedidos penas privativas de liberdade, no nosso quadro democrático. Os resultados apresentaram extraídos de programas recreativos protagonismo com abordagem agradável- atividades recreativas, em detrimento da perspectiva com educação emancipatória e libertadora. Além disso, existe também uma terrível escassez de programas e itinerários profissionais que permitem a participação de um mercado activo para o emprego para o período de liberdade condicional (se perpetuar, para além disso, os papéis tradicionais de gênero). Esta realidade, portanto, continua a exercer violência múltipla excludentes da instituição prisional para pessoas punidas que minam a dignidade e o potencial de reabilitação e reintegração.

PALAVRAS CHAVE: Educação social, mulheres, prisão, inserção, programas.

1. La Educación Social en las prisiones. Una introducción

La intervención en prisiones se concibe reglamentariamente como “tratamiento”. Esta denominación, contemplada en el Reglamento Penitenciario (1996), presenta un enfoque de la acción social de tipo médico y psicoterapéutico, afianzado hasta nuestros días. En este sentido, los programas o modelos socioeducativos en la intervención del tratamiento en prisiones, tuvieron históricamente poca significancia debido a la criminalización social (económica, política y cultural) además, de moral y judicial, que las penas, las instituciones y la comunidad otorgaron a las prisiones. El pensamiento predominante a cerca de las cárceles se ha caracterizado por mantener una posición fuertemente punitiva y correctiva; en contraposición a la socioeducativa (Del Pozo y Añaños, 2013), basada en factores de riesgo asociados a los procesos de rehabilitación (Ward y Maruna, 2007).

Uno de los grandes impulsos que modificó esta situación en los últimos años se sucedió durante el gobierno socialista, siendo directora y posteriormente secretaria general de Instituciones Penitenciarias, D^a Mercedes Gallizo Llamas, y subdirectora general de tratamiento, D^a Concepción Yagüe Olmos, a partir de una concepción humanista de la intervención, con especial énfasis en modelos psicossocioeducativos como los *Módulos de respeto*, programa de igualdad en prisiones o las medidas alternativas a la privación tradicional de libertad. Actualmente, con el gobierno del PP, se está involucionando, bloqueando y mermando actuaciones a partir de instrucciones verbales o escritas, de posibilidades tan liberadoras como las salidas programadas o asambleas y programas de convivencia (Circular I-1/12, etc.). Aun así, la trayectoria recogida a lo largo de estos últimos años y el bagaje de intervención de las entidades colaboradoras, hacen que los modelos socioeducativos estén presentes en muchos de los escenarios penitenciarios.

La Educación Social Penitenciaria (ESP) supondría “la acción socioeducativa de la Administración Penitenciaria y, fundamentalmente, de entidades públicas y privadas, durante el tiempo de internamiento penitenciario, semilibertad y libertad definitiva; mediante programas y acciones individualizados o grupales desarrollados por educadores/as (especialmente no penitenciarios), favoreciendo la recuperación, reeducación, reinserción sociolaboral y socialización para la reincorporación a su comunidad” (Del Pozo y Mavrou, 2010, p. 236).

La ingente participación de entidades, programas de diferentes tipologías en prisiones, así como diferentes agentes de desarrollo, hace muy difícil el análisis de la acción socioeducativa y programas de inserción sociolaboral en el ámbito penitenciario. Como hemos definido dentro la ESP, la intervención de los programas de tratamiento es realizada por los equipos técnicos intrapenitenciarios; así como por las entidades colaboradoras públicas y privadas intentando compensar las desventajas formativo - socioeducativas, entre otras, que sufre esta población (Caride y Gradaille, 2013).

Esta riqueza de participación externa, hace que exista una “oxigenación” comunitaria en el medio cerrado. Queda en interrogante temas sustanciales: el posible modelo asistencialista y/o voluntarista de los programas, la escasa profesionalización del personal interviniente o la delegación de la responsabilidad reinsertadora hacia el tercer sector como principal protagonista, especialmente en los momentos de crisis económica que sufrimos, en especial dentro de la sociedad española con un número de parados que alcanza la cifra de 5,965.400. Es decir, la tasa de paro se incrementa a un punto catastrófico hasta el 26,02% en 2012 (INE, 2013; Jiménez, 2012a).

En el bienio 2012/2013 encontramos autorizadas para la intervención en la Administración General del Estado (AGE), 657 ONG's o entidades no penitenciarias, las cuales participan en 834 programas, con un número de personas colaboradoras que asciende a 7.009 (IIPP, 2012a). A pesar de todas las críticas que podamos verter sobre esta realidad, los datos nos hablan de la importancia del desarrollo comunitario en la conciencia colectiva, entendiendo desde la sociedad que las personas privadas de libertad, también forman parte de la comunidad. Además resalta la solidaridad y el dinamismo del tercer sector en España y el compromiso de la ciudadanía con la población más vulnerable; especialmente cuando en época de recortes o políticas más punitivas o correctivas se relega a un segundo lugar el derecho irrenunciable a la educación (Scarfó, 2002).

2. Aproximaciones teóricas: Tipologías de programas de tratamiento desde la perspectiva socioeducativa y sociolaboral en el ámbito penitenciario

Sería una tarea ardua y compleja, poder determinar y analizar el conjunto de los programas que conforman el abanico de intervenciones en el ámbito penitenciario. En este apartado hemos priorizado y clasificado los programas, que con énfasis socioeducativo y sociolaboral pudieran tener un mayor impacto en la in/reinserción sociolaboral de las personas privadas de libertad.

Por este motivo, se ha prescindido de abordar aquellos que tuvieran un mayor énfasis dentro de perspectivas psicoterapéuticas, jurídicas, médicas, o de otro tipo. Igualmente, vamos a profundizar en los programas, que hemos llamado, *específicamente socioeducativos* y programas de *Educación para el empleo e in/reinserción laboral*. Sucintamente se abordan de forma introductoria el resto de los programas existentes en las grandes categorías como educativos, de género o drogodependencias.

2.1. Programas específicamente socioeducativos

Aunque hemos presentado un apartado específico sobre Programas socioeducativos dentro de nuestro estudio, en las clasificaciones desarrolladas en la página web oficial y en el conjunto de la documentación oficial sobre programas del Ministerio del Interior (Instituciones Penitenciarias) no aparecen ni una sola vez los Programas denominados de Educación Social o socioeducativos (Del Pozo y Añaños, 2013). Sin embargo, existen en el conjunto de programas que tratamos a continuación, una perspectiva socioeducativa profunda, presente en los fundamentos (contenidos, contextos, etc.), metodologías y especialmente, por sus agentes, puesto que estos programas son desarrollados por el personal educador del centro, aunque éste carezca de la titulación, profesionalización o competencias de la Educación Social (ES) (Del Pozo y Gil, 2012).

2.1.1. Programas de habilidades sociales

Aunque a veces forman parte de módulos o bloques dentro de programas sociolaborales o formativos -con desarrollo de contenidos principales basados en habilidades comunicativas, asertividad y empatía, mecanismos positivos interrelacionales para la convivencia, etc.- existen, también, programas exclusivamente de habilidades sociales. Son de gran relevancia en las situaciones de marginación y exclusión social, grupos o contextos con gran participación del personal educador penitenciario o no penitenciario colaborador.

Principalmente se desarrolla con población en riesgo de exclusión social: jóvenes, mujeres violentadas, personas discapacitadas, personas drogodependientes (ADHEX, 2011; Añaños, 2010).

2.1.2. Programas socioeducativos familiares

El trabajo con las familias en el medio penitenciario viene siendo llevado a cabo principalmente por los y las trabajadores/as sociales para contactar, informar y valorar la situación familiar y la idoneidad para la acogida y tutela de las personas internadas en los períodos de semilibertad. Las y los educadoras/es entran en otro plano de la acción: *la socioeducativa*. Aunque muchos de los programas se han implementado principalmente por psicólogos/as, conllevan muchas acciones educativas (Yagüe, 2011).

La función educativa, como hemos señalado antes, ha sido muy relegada por la prevalencia de la gestión más que en la acción en sí, no obstante, en los últimos años se está abriendo camino y se desarrollan programas socioeducativos familiares, aunque no se tienen aún resultados, por parte del personal educador de la Administración y de las entidades no penitenciarias en relación a:

- *Familias internadas y educación infantil*: El desarrollo fundamental de la acción se implementa mediante el trabajo con parejas que se encuentran internadas en prisión con o sin hijos/as o con aquellas madres que tienen a sus menores hasta los 3 ó 6 años (en este último caso en Unidades Dependientes o Exter-

nas de Madres). Se abordan aspectos tales como el cuidado y la atención infantil, el desarrollo evolutivo del menor, modelos educativos familiares, corresponsabilidad familiar, educación para la igualdad, etc. (Del Pozo, 2008a, 2008b, 2010).

- *Familias en el exterior*: Se orienta la actuación, desde la Educación Social, especialmente, en dos planos: la preparación a la reincorporación familiar y la acción en el re-establecimiento de vínculos y arraigo.
- *Reincorporación familiar*: En estos programas se realizan acciones educativas específicas o se efectúan intervenciones dentro de los programas individualizados de tratamiento (PIT) del establecimiento penitenciario, dirigidos a la preparación para a la libertad y a la reincorporación familiar. Se analizan los modelos familiares, las posibles causas de la desestructuración familiar, en su caso, las formas de machismo, el desarrollo de la autonomía y la corresponsabilidad, entre otros.

2.1.3. Programas socioculturales o deportivos

En el marco de los espacios socioculturales, existen numerosos y diversos programas, los que podríamos agrupar en dos grandes áreas, socio-culturales y deportivos. Entre los primeros estarían: Animación de la lectura, actividades de biblioteca, musicales y audiovisuales; grupos de rock, flamenco, video, video-fórum, talleres de poesía, edición de revistas, teatro, (Del Pozo, 2011; Del Pozo y Añaños, 2013), etc.

2.1.4. Programas específicamente de género

En un escenario especialmente masculinizado y plagada de una historia de desigualdades criminológicas y socio-penitenciarias hacia las mujeres reclusas (Heidensohn, 2009), se presenta en el ámbito español un programa que intenta mejorar esta realidad y reducir las múltiples discriminaciones (Añaños, 2013). El Programa de Igualdad entre hombres y mujeres en el medio penitenciario, contempla 122 acciones encuadradas en estos cuatro puntos: 1. Nivel organizativo; 2. Observatorio Permanente para la erradicación de factores de discriminación basados en el género; 3. Atención integral a las necesidades de las mujeres encarceladas y excarceladas; 4. Planes para favorecer la erradicación de la violencia de género y paliar sus consecuencias (Del Pozo, 2012).

Dentro del último punto se han desarrollado dos grupos de programas, hacia mujeres donde e intenta disminuir la vulnerabilidad de las mujeres reclusas a sufrir situaciones de violencia y/o dependencia; y atender a las mujeres con un historial de violencia de género; y otros programa hacia hombres agresores condenados por delitos de distintos tipos de violencia (Jiménez, 2012b). Existen otros programas con mayor proyección socioeducativa con grupos de personas discapacitadas o con personas extranjeras, también contextos especialmente socioeducativos como pueden ser los módulos de respeto, las unidades terapéuticas o las unidades dependientes de madres.

2.2. *Programas de educación para el empleo y la in/reinserción laboral*

La Educación Social para el Empleo:

“pretende favorecer los aprendizajes directamente relacionados con el mundo del trabajo desde una triple perspectiva: la formación laboral inicial que pretende facilitar el acceso a una primera ocupación, la formación laboral dirigida a personas desocupadas que quieren insertarse en el mercado de trabajo y la formación laboral dirigida a personas ocupadas que quieren mejorar su cualificación y sus condiciones laborales. Entendemos que la Educación Social debe centrarse en los dos primeros subámbitos de la formación laboral (facilitar el acceso a una primera ocupación o favorecer la integración o reintegración al mundo del trabajo de las personas desocupadas), especialmente en lo que hace referencia a la inserción sociolaboral de personas o grupos que presentan necesidades o dificultades especiales; mientras que el trabajo con otros grupos de población presenta carácter inespecífico y es compartido con otras profesiones y áreas de la acción social” (Gómez, 2003, p. 241).

Los programas destinados a la in/reinserción sociolaboral de las personas reclusas, se concretan fundamentalmente en dos tipologías: a) *Formación para el Empleo*; y, b) *Trabajo ocupacional y/o remunerado*. Aunque estas áreas no se encuentran permanentemente delimitadas, es importante clasificarlas y analizarlas comprender de forma más pertinente la in/reinserción laboral.

Desde los estudios penitenciarios clásicos a los contemporáneos tienen en cuenta que el trabajo (el empleo) es crucial para reducir la comisión de los actos delictivos y para la inserción de la población. Glaser (1964) identificó tres conductas positivamente relacionadas con la no reincidencia de los sujetos excarcelados: a) *Obtener un puesto de trabajo tras la libertad*; b) *la duración del puesto de trabajo tras la libertad*; c) *el nivel de especialización que tuviera el puesto del trabajo obtenido* (Redondo, 1993, p. 177).

La Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIP), presenta en su organigrama y funcionamiento, un Organismo Autónomo de Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo (OATPFE) que se coordina con el conjunto de centros penitenciarios de la AGE. Aunque bien es cierto, que la inmensa mayoría del diseño y gestión de programas para el empleo se insertan en este tronco, cada centro tiene además, autonomía para poder coordinar con las instituciones colaboradoras o empresas externas multitud de posibilidades de orientación, formación y acción para el empleo.

Según el mandato constitucional encomendado a las penas privativas de libertad de la reinserción, la ley (Ley Orgánica, 1979), desarrolla en el Artículo 27 lo relacionado con la formación, empleo y el trabajo ocupacional:

1. "El trabajo que realicen los internos, dentro o fuera de los establecimientos, estará comprendido en alguna de las siguientes modalidades:

- a) Las de formación profesional, a las que la administración dará carácter preferente;
- b) Las dedicadas al estudio y formación académica;
- c) Las de producción de régimen laboral o mediante fórmulas cooperativas o similares de acuerdo con la legislación vigente;
- d) Las ocupacionales que formen parte de un tratamiento;
- e) Las prestaciones personales en servicios auxiliares comunes del establecimiento, y
- f) Las artesanales, intelectuales y artísticas.

2. Todo trabajo directamente productivo que realicen los internos será remunerado y se desarrollará en las condiciones de seguridad e higiene establecidas en la legislación vigente". La integración socio-profesional y socio-laboral, se presenta en Europa como uno de los retos imprescindibles en los procesos de recuperación y reinserción de las personas y mujeres internadas (Combessie, 2005) y presenta en España una especial significancia en la crisis actual y problemáticas nacionales de desempleo.

En la Tabla nº1 se estructuran algunas de las tipologías de programas más desarrolladas para la consecución del desarrollo profesional e incorporación activa en el mundo laboral para las personas privadas de libertad. En ella existen dos grandes clasificaciones:

- *La primera*, donde encontramos un mayor desarrollo de la ES para el empleo o laboral. Ésta, nos situaba en un conjunto de medidas y acciones profesionalizadas para mejorar educativa y formativamente las competencias profesionales de personas con mayores dificultades de acceso y promoción laboral.
- *La segunda*, encontramos otros programas de menor corte pedagógico, y que se estructuran fundamentalmente en: talleres productivos (con un desarrollo de tareas instrumentales), actividades auxiliares o de mantenimiento (que reconocen todas aquellas tareas de cuidado y mantenimiento de edificios e instalaciones penitenciarias, trabajos en el propio centro como cocina o economato, etc.); así como el trabajo en el exterior (en trabajos por cuenta ajena mediante colaboración en empresas o prácticas remuneradas, etc.).

Tabla 1. Educación para el empleo y programas para la in/reinserción laboral

Formación para el Empleo:	<p>Cursos de Formación profesional (Organismo Autónomo Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo (OATPFE):</p> <ul style="list-style-type: none">- Ciclos formativos profesionales de grado medio.- Becas de formación profesional en el exterior.- Orientación para la Inserción laboral.- Programas de acompañamiento individualizado para la libertad condicional o definitiva.- Programa “Emprendedores”.- Apoyo al autoempleo.
Trabajo e Inserción laboral:	<ul style="list-style-type: none">* Artes Gráficas:<ul style="list-style-type: none">- Diseño gráfico- Trabajos de edición- Publicidad Carteles- Etiquetas, etc.* Artesanía:<ul style="list-style-type: none">- Cerámica, regalos, etc.- Actividades auxiliares, de mantenimiento, o* Servicios:<ul style="list-style-type: none">- Call center- Digitalización de documentos- Mobiliario y Metal- Muebles, Carpintería metálica- Carpintería de la madera- Soldadura Fundición y mecanizados Ferralla* Confección:<ul style="list-style-type: none">- Ropa de trabajo- Cortinas- Sábanas- Colchas- Fundas de colchón, etc. <p>Destinos remunerados en el centro penitenciario Trabajo en empresas y programas en el exterior.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de OATPFE (2012).

Apuntaremos, de forma introductoria, que existen otros dos programas que conforman el panorama del tratamiento en el ámbito penitenciario y que son de especial importancia para la consecución del proceso de inclusión de las personas privadas de libertad: Los programas *educativos reglados* de formación e instrucción reglada básica no universitaria (alfabetización, primaria, secundaria para personas adultas, castellano para personas extranjeras, bachillerato, ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Escuela Oficial de Idiomas), así como formación universitaria (UNED) (Universidad Nacional de Educación a Distancia) (IIPP,

2012b); y los *programas de deshabituación y/o desintoxicación de drogodependencias*, dentro de dos modalidades (IIPP, 2013; Plan Nacional sobre drogas, 2006, 2009):

- a) *Intervención ambulatoria/Centro de día*: en cada módulo o en dependencia centralizada respectivamente.
- b) Módulo terapéutico o comunidad intra-penitenciaria, ubicados en módulos independientes, recibiendo los internos e internas un tratamiento integral de drogodependencias.

3. Metodología de la investigación

3.1. Enfoque metodológico

A pesar de todos los avances estructurales y operativos presentes en el tratamiento penitenciario español, actualmente continúan existiendo algunas formas de violencia más insidiosas en los mecanismos de desprotección de las personas internadas, carencias por desatención o en las formas categóricas de exclusión institucional. En el desarrollo de este artículo, se parte de una interacción entre una metodología cuantitativa (encuesta) y cualitativa (entrevista estructuradas a mujeres), que pretenden visualizar los efectos de la violencia estructural, sobre todo los efectos más devastadores de encarcelamientos y la vulnerabilidad de las reclusas en los centros penitenciarios de España en los programas de tratamiento.

A diferencia de Durkheim que ubicó el castigo como un instrumento de canalización moral y de Marx que observó la penalidad dentro de un contexto de clases, Foucault (2005) lo señaló como un instrumento de poder impuesto a la población y analizó las relaciones de poder internas del proceso penal, las técnicas y conocimientos requeridos, las formas de estructuración de las instituciones penales y la manera de ejercer el control (Jiménez y Jiménez, 2013). Como los marxistas, consideramos el castigo vinculado a relaciones de poder y gobierno, pero a diferencia de éstos, estudiamos la trama misma de la penalidad (Garland, 1999:162), a la hora de plantear los programas socioeducativos, sociolaborales y los programas de deshabituación de drogodependencias.

3.2. Preguntas, Hipótesis y Objetivos del estudio

Mediante este estudio se pretende dar respuesta a la pregunta, *¿cómo actúan los programas de tratamiento del ámbito penitenciario en las personas presas?* La hipótesis que defendemos es que *la cárcel es un instrumento punitivo que no integra activamente a las personas presas (en nuestro caso mujeres) en la sociedad de la que proceden, por los daños que ocasiona la violencia estructural*. El objetivo es analizar desde la ES, una Criminología crítica, y una Antropología jurídica, cómo la pena en prisión es una construcción marcada por las violencias (directas, estructurales, culturales y/o simbólicas) y condiciona negativamente en los procesos de reinserción.

3.3. Técnicas e instrumentos

Los instrumentos y técnicas que hemos utilizado consisten en una encuesta y entrevistas estructuradas. Tras un complejo proceso de autorización y de coordinación con las dos administraciones penitenciarias en el territorio nacional (Administración General del Estado -Ministerio del Interior y de la comunidad autónoma de Cataluña - Generalitat de Catalunya) y con cada uno de los centros seleccionados, para obtener la información se ha aplicado un cuestionario de 92 ítems estructurado en cuatro grandes bloques: Bloque I: Datos sociodemográficos, penitenciarios y criminológicos; Bloque II: Historia sociolaboral, formativo-profesional, económica y familiar; Bloque III: Internamiento penitenciario y; Bloque IV: Salud y drogodependencias. En todo este contenido existe una transversalidad de género y un enfoque socioeducativo.

Éste, dependiendo de los casos, ha podido ser autocumplimentado, guiado o mixto, de los que se han obtenido 538 cuestionarios válidos. El dato representa aproximadamente el 15% de la población total femenina penitenciaria en España.

El estudio contempló 11 Comunidades Autónomas (de 17 existentes) y se han visitado 42 centros-entidades (de junio a octubre de 2011), conformados por Centros Penitenciarios que, a su vez, contemplan distintos módulos, y otros recursos de cumplimiento de pena de Instituciones Penitenciarias (II.PP.) en medio semi-abierto. Para el análisis de la información se emplearon métodos cuantitativos y estadísticos y se diseñó una base de datos en el formato SPSS versión 15 y 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Cuadro 1. Ficha técnica sobre los cuestionarios a las mujeres

Ámbito	Nacional
Universo	Mujeres mayores de 18 años en adelante en el ámbito de estudio.
Tamaño de la muestra	Hemos obtenido 538 cuestionarios estratificadas por la intersección hábitat/comunidad autónoma y distribuidas de manera proporcional al total de cada región, así como representativa de los recursos- espacios específicos de cumplimiento de pena. Se aplica a cuotas de sexo mujer y edad a la unidad última (participante).
Error de muestreo	Partiendo de los criterios del muestreo aleatorio simple, para su nivel de confianza de 95% (que es el habitualmente adoptado) y en la hipótesis más desfavorable de máxima indeterminación ($p=q=50$), el margen de error de los datos referidos al total de la muestra es de $\pm 5\%$.
Método de recogida de datos de la información	Llevada a cabo íntegramente por el Grupo de Investigación del Proyecto 'Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción', [EDU2009-13408].
Trabajo de campo	Durante los meses de junio a octubre de 2011.

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, se han utilizado métodos cualitativos de entrevistas estructuradas realizando su interpretación y análisis. Estos relatos etnográficos se han desarrollado a través de un diario de campo en el que se anotó todo aquello que era relevante y que ocurrió en el periodo en que se realizaron las encuestas. Los datos han sido analizados a partir de la emergencia de categorías significativas y su triangulación.

Se han obtenido 61 entrevistas en profundidad a las mujeres. Para la leyenda de dichas entrevistas aparecen la siguiente distinción: XX (leyenda adicional: AA: Adicta activa; EX: Ex adicta; NA: No adicta; y, MM: Adicta en PMM -Programas de Mantenimiento de Metadona-)_E (número de la entrevista). Pretendemos en este artículo conseguir que sean los sujetos-las mujeres- las que hablen y opinen sobre de tratamiento.

La entrevista, dentro de su estructura y contenidos, tuvo en cuenta en 131 preguntas, los siguientes elementos en relación con la coherencia y consecución de los objetivos generales y específicos de la investigación (Flick, 2004): Datos de identificación, situación penitenciaria, vivencias dentro del centro, consumo de drogas, historia de infancia y relaciones familiares, relaciones sociales, relaciones de pareja, relación con los hijos/as, formación ocupación e inserción socioeducativa y laboral y expectativas de futuro.

3.4. Muestra y perfil de las mujeres

El perfil de las mujeres participantes ha sido el de reclusas en el medio penitenciario del territorio nacional, que participan en los programas de reinserción o tratamiento que en España hay para el 2º y 3er grado en el cumplimiento de la pena. Como no existe ningún censo o material –ni de SGIP– que nos defina la cantidad poblacional con ese perfil concreto, se estableció un recorrido muestral orientado a toda la población –todas las que quisieran participar–, con el criterio del grado (2º y 3er grado, y algunas de 1º que tienen un régimen especial y que participan de tratamientos semi-abiertos) que representen los distintos puntos geográficos del país, que se hallen en determinados módulos o recursos de mayor presencia poblacional y afines al tema y, además, que tengan los conocimientos básicos de español para poder ser encuestadas.

4. Análisis de resultados

En este apartado vamos a señalar los principales programas socioeducativos y los programas sociolaborales en los que están inmersas las mujeres.

4.1. Programas socioeducativos: atención de las necesidades recreativas, retos para la recuperación socioeducativa, familiar y para la igualdad de género.

A partir de los resultados que se han obtenido del estudio nacional, encontramos como algunas de las necesidades más atendidas y con mayor participación por parte de las mujeres. Los programas socioculturales (22%) y deportivos (20%).

La alta participación de estas mujeres corresponde con un 22% en los programas socioculturales, responden al gran abanico de posibilidades que se desarrollan en el ámbito por parte de la Institución o de las entidades colaboradoras no penitenciarias. Estos programas, por un lado, suponen que las prácticas artísticas o culturales son altamente demandadas por las personas reclusas.

En gran medida, estos datos nos ofrecen el siguiente análisis: *la posibilidad expresiva, creativa y liberadora de los programas socioculturales invitan a la alta participación en un espacio punitivo*. Y, por otro lado, estas prácticas suponen que se encaucen las capacidades y potencialidades creadoras como fundamentales en el tratamiento penitenciario. Igualmente, las actividades deportivas, suponen la potenciación de las funciones motivadoras y preventivas del tratamiento penitenciario. Como señala una mujer en prisión,

“Bueno yo siempre he [...] he llevado bien porque yo sabía que si yo estuviera bien y no pensara y siempre estar en un curso o estar en programas de actividades de sociocultural yo sí sabía que la condena siempre se iba rápido y siempre he estado con mis amigas con compañeras siempre unidas y entonces eso me ha ayudado mucho porque siempre he portado bien” (NA_E304).

Aun así, debemos manifestar la gran preocupación sobre la atención a las necesidades de las personas internadas desde programas recreativos y socioculturales que pueden mejorar las capacidades personales y grupales, pero que no suele actuar de una forma profesionalizada sobre las problemáticas de riesgo, conflicto y para la inserción sociolaboral. De forma que,

“No hay trabajo para nadie ahora, pero no me voy a poner a delinquir ni a vender papelinas. No hay reinserción social. Es mentira” (EX_E212).

Según nuestro estudio nacional, conocemos que un 80% de las mujeres tienen prole, sin embargo, los programas de educación familiar e infantil supone únicamente el 7%, de modo que las estrategias familiares y de afrontamiento para la reincorporación familiar con las y los hijos e hijas, se ve mermada. Mucho más los

programas de género (donde pueden tratarse contenidos relacionados con la coeducación, corresponsabilidad, machismo o sexismo, o prevención de violencia de género, etc.) únicamente existe una participación de un 6%.

Pero mucho más grave es la situación de desatención para la recuperación de las mujeres víctimas de violencia de género, que si además si han sido consumidoras de drogas, puede constituir un grave factor de vulnerabilidad. La ínfima participación de un 11% de las mismas en estos programas, plantea que en España, no se están desarrollando los suficientes programas para mujeres violentadas, siendo prácticamente un 80% de éstas víctimas de violencia antes de la entrada a las prisiones (Instituto de la Mujer, 2005). Como nos señala una mujer,

“Es que no existe eso, porque no te lo enseñan. Sales de aquí más loca que una cabra. Y sales de aquí, si en algún momento de tu vida, que no he sido yo pero lo he visto con mis propios ojos, si has tomado drogas y las has dejado, las vuelves a consumir aquí. Porque esto lo he visto yo, y lo he visto con mi marido, y lo he vivido con él. Entonces, esto no te ayuda nada. Aquí no hay reinserción. No existe” (NA_3411).

Desde esta posición, nos encontramos de una parte con la necesidad de implementar programas para las mujeres víctimas para la futura reincorporación sociolaboral que permita un empoderamiento que nazca de la estabilización de las mujeres. De otra, respondemos a los datos sobre programas de víctimas de violencia por la literatura nacional y europea. No existen los suficientes programas en esta materia, siendo prácticamente imperceptibles en algunos centros. Que nos lleva a destacar,

“La reinserción no es posible siempre. Siempre no. Depende de cada persona. Esto va con la persona y con lo que te encuentres en la calle. El entorno también condiciona. A ver, cómo te explicaría. El entorno condiciona depende del círculo en el que te muevas. Yo tengo la suerte de que en mi caso mi círculo no [...] es un barrio donde hola buenos días, adiós muy buenas. Pero no tengo amistades, pero si en mi círculo de donde yo vivo tengo mis amistades, volverás a caer, porque es así. Mi hermano lo metimos en un centro y cuando volvió al barrio, vuelves otra vez a vivir lo mismo y vuelves a caer. Tarde o temprano vuelves a caer. Tienes que desvincularte un poco de lo que era anteriormente todo esto. Yo lo que sí he hecho es eliminar a mucha gente. Gente que no me ha aportado nada antes, y no me va a aportar nada ahora. Y con esa gente contacto no tengo, que vá, para nada, para nada” (EX_E410).

4.2. Los programas sociolaborales

Del año 2009 al 2011, la comisión laboral del consejo social penitenciario nacional de la SGIP, así como el personal técnico laboral de los centros penitenciarios y otros agentes colaboradores, han apoyado, mediado o trabajado a partir de medidas para la in/reinserción laboral de las personas reclusas de gestión con el mercado laboral: como autorizaciones administrativas para que las personas extranjeras pudieran trabajar, sensibilización hacia las empresas, el incentivo de la contratación a partir de las personas reclusas y ex-reclusas concebidas en la normativa española, etc.

Así como programas, en colaboración con entidades especializadas en el ámbito laboral de asesoramiento laboral. Se advierte que a partir del Programa SAL (Servicio de Acompañamiento Laboral) entre 2007 y 2009 participaron 2.179 beneficiarios/as, donde un 10,69% fueron mujeres, por encima de del porcentaje de mujeres reclusas (8%) (CSP, 2011).

4.3. Itinerarios profesionalizadores y de educación sociolaboral, alfabetización digital para la inserción y roles tradicionales de género laboral para las mujeres

Tras estos datos generales, conocemos que en el caso específico de las mujeres reclusas, sufren mayores desigualdades de género laborales y dificultades de inserción en el mundo laboral activo. Si analizamos los

datos de participación de las mujeres en el conjunto de los programas socio-laborales existentes en el medio penitenciario (Tabla 2) se deduce lo siguiente:

Primero, el número de mujeres participantes y el porcentaje asociado a los cursos de formación laboral que realizan las mujeres son de mayor a menor participación: 1º Informática (178 mujeres, 24%); 2º Costura (135 mujeres, 18%); 3º Búsqueda de empleo y orientación laboral (121 mujeres, 16%) y, 4º peluquería (109 mujeres, 15%) y hostelería un 12%.

Segundo, se observa que las mujeres continúan apuntándose, por la oferta que se desarrolla para ellas, a cursos profesionales basados en estereotipos femeninos como peluquería, costura, hostelería aunque también se constata una elección preferente por cursos relacionados con la inserción laboral como la informática y la búsqueda de empleo. La hostelería aparece en quinto lugar, lo que podría permitir (según el estudio de la vida laboral y profesionalización antes de entrar en prisión) que se continúe reproduciendo roles tradicionales de género, aunque al mismo tiempo se especializa la formación en un itinerario bastante demandado profesionalmente cuando se incorporaren a la vida en libertad.

Tercero, existe una amplia participación en programas que contemplan itinerarios de profesionalización mediante cursos de búsqueda y orientación laboral para la incorporación activa (16%), así como formación profesional en actividades y cursos de hostelería, jardinería, electricidad o fontanería, acreditados mediante titulación; aunque algunos de ellos no presentan oficialidad para el curriculum. Muchos de ellos presentes en la Tabla 1 y Tabla 2.

Cuarto, de la misma manera, se plantea como una gran potencialidad, la participación en cursos de informática y alfabetización digital para la inclusión y reinserción sociolaboral de la población internada. Conocer las nuevas tecnologías, utilizarlas para tramitación de documentación, comunicarse en redes sociales, o potenciar la demanda laboral en bolsas o portales de empleo, son los nuevos retos de la sociedad actual.

Tabla 2. Tipos de cursos de educación y formación sociolaboral.

Informática	24%
Costura	18%
Búsqueda y orientación laboral	16%
Peluquería	15%
Hostelería	12%
Jardinería	6%
Cursos becados	4%
Electricidad	3%
Fontanería	2%

Fuente: Elaboración propia

5. Discutiendo la intervención de tratamiento

Como hemos apuntado en el desarrollo del estudio, gran parte del ingente abanico de programas e intervenciones socioeducativas y sociolaborales en prisiones que hemos descrito y analizado en la participación de las mujeres, se desarrollan por entidades no penitenciarias colaboradoras. En los procesos de integración, la labor de apoyo para las mujeres y hombres reclusos que presentan mayor vulnerabilidad económica, está

haciéndose en gran parte la obra social de “la Caixa”. El programa de becas para reclusos/as, iniciado en el año 2006, bajo el nombre de “Reincorpora” trabaja la integración social y laboral a partir de la realización de un itinerario personalizado de inserción socio-laboral que incluye cursos de formación en oficios fuera del centro penitenciario, realización de un proyecto de servicio solidario vinculado a la formación y derivación de los participantes a *Incorpora*, el programa de integración laboral de la Obra Social “la Caixa” (IIPP, 2012c).

En esta misma línea y según este informe (CSP, 2011), podemos apuntar algunas de las entidades que a nivel nacional (por formar parte de este CSP) desarrollan una cobertura de mayor impacto en este ámbito: Fundación ATENEA-GID, ASECEDI, ESLABÓN, Red Araña, Solidarios para el Desarrollo.

Igualmente, desde hace cuatro años, y concretamente en el año 2011, la Obra Social “la Caixa” lleva desarrollando uno de los Programas laborales en la Institución Penitenciaria con mayor cobertura: “INCORPORA”. Con varios itinerarios de inserción sociolaboral, divididos en cursos de formación en oficios, servicio solidario e integración laboral que ya ha facilitado la contratación de más de 44.000 personas en riesgo de exclusión se han invertido en este año 4,5 millones de euros a facilitar itinerarios de inserción sociolaboral a 1.364 internos/as de centros penitenciarios de toda España que se encuentran en la etapa final de su condena, participando de la diversidad de cursos sociolaborales en los que también han participado las mujeres, tal y como hemos presentado.

Esta realidad favorece “la oxigenación” comunitaria en la participación carcelaria que reforzando el enfoque del marco teórico, además de la ampliación y desarrollo de los programas en la línea de las recomendaciones europeas para las mujeres a los países miembros (Parlamento Europeo, 2008), pero delega la responsabilidad principal del mandato constitucional de la reeducación y reinserción social al tercer sector, que no siempre es profesional. Esta perspectiva además, continúa manteniendo como principales funciones desde el modelo de tratamiento de la Institución: la vigilancia y la seguridad. Así expresa contundentemente una de las mujeres su percepción a cerca de la reinserción,

“Pero no dejaré de luchar por la gente que está aquí dentro. Seguiré reivindicando. La gente cree que aquí tenemos polideportivo, piscina, apoyo psicológico, trabajadores sociales, equipos técnicos,... todo eso falta. Muy bonito cuando salimos en los medios de comunicación y pedimos subvenciones, pero ¿Dónde están las subvenciones? Igual que van a los trabajos ¿Por qué no van a las casas a ver las situaciones familiares de cada persona? Somos un número más para ellos y no existe la reinserción” (EX_E212).

Por último, una de las cuestiones principales a poner sobre la mesa, es la insuficiencia de acciones para las mujeres, así como la pertinencia de los programas que atiendan las necesidades que continúan teniendo las reclusas como realidad internacional común (QUNO, 2006) y que han expresado igualmente con sus propias voces a través de los fragmentos de entrevistas presentadas.

A modo de conclusión

Destacamos las siguientes conclusiones:

Primero, los problemas que hemos señalado anteriormente y que define Michel Foucault (2005) se mantiene hoy día con igual insistencia, lo que nos lleva a concluir que no se cumplen los ideales del instrumental penitenciario ni las legislaciones para mejorar las condiciones de los/as presos/as: la cárcel es un espacio violento que castiga al ser humano (Jiménez y Jiménez, 2013).

Segundo, la violencia estructural que supone la privación de libertad como institución total y segregadora, merma y reduce las posibilidades tratamiento de los programas con personas presas; mucho más cuando en muchos casos evidenciamos que las actuaciones socioeducativas y sociolaborales, son insuficientes, poco pertinentes o inexistentes.

Tercero, los programas socioeducativos contemplan un amplio grupo de actuaciones socioculturales con un enfoque recreativo y de entretenimiento. La participación en las mujeres (22%), en ellos, implica la posibilidad expresiva, creativa y liberadora; imprescindible en un espacio punitivo. La otra cara de la moneda, evidencia la necesidad de desarrollar programas socioeducativos que mejoren la proactividad y capaciten en la sociabilidad para la incorporación activa en su comunidad; así como la reactivación familiar y social; incidiendo en la prevención de recaídas y atención a las mujeres víctimas de violencia. Lo expone categóricamente una de las entrevistadas:

“Jo, es que yo no sé, cuando salga yo creo que voy a estar en una nube, ¿sabes lo que necesito?, terapia para ser social, eso me vendría a mí que te cagas, sí, programas de habilidades sociales [...] porque es que yo no ten conversación, yo te puedo hablar de la droga y del talego, pero una conversación [...] tener una amiga y tener una conversación y reírte o salir por ahí, no sé” (EX_E313).

Por último, existen una urgente situación de carencia de programas sociolaborales e itinerarios profesionalizadores en el ámbito penitenciario, cuestión que supone la imposibilidad de otorgar el fin constitucional de la reinserción a las penas. Aunque existe un amplio abanico de estrategias de educación y formación para el empleo; las medidas tomadas son claramente insuficientes para la reincorporación en el mercado laboral, con continuidad de los roles tradicionales de género en las mujeres, aunque comienza a existir una mayor participación en la alfabetización digital en el ámbito penitenciario.

Referencias bibliográficas

- Añaños-Bedriñana, F. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la Educación Social. En F. Añaños (Coord.). *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: Las Mujeres en las prisiones*, (pp. 77-100). Barcelona: Gedisa.
- Añaños-Bedriñana, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, pp. 91-118.
- ADHEX. Asociación de derechos humanos de Extremadura (2011). *El trabajo de Adhex en la prisión. Adhex prisiones*. Recuperado de <http://centroderechoshumanos.com/areas-de-trabajo/reclusos/>
- Caride, J. A. y Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, pp. 36-47.
- Combessie, P. (2005). *Femmes, intégration et prison: analyse des processus d'intégration socioprofessionnelle des femmes sortant de prison en Europe*. Paris: Faire.
- Circular I-1/12. (2012) Permisos y salidas programadas. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/instruccionesCirculares/CIRCULAR_1-2012.pdf
- CSP .Consejo Social Penitenciario. (2011). *Informe de la Comisión Laboral del Consejo Social Penitenciario*. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/Noticias/Carpeta/Informe_Comisixn_Labora_2009-2011.pdf
- Del Pozo, F. J. (2008a). Los programas individualizados socioeducativos de tratamiento en las Unidades dependientes de madres. En F. Añaños-Bedriñana; F.J. Del Pozo Serrano e I. Mavrou (Coords.). *Educación Social en el Ámbito Penitenciario: Mujeres, Infancia y Familia*, (pp. 488-503). Granada: Nativola.
- Del Pozo, F.J. (2008b). Las Unidades dependientes de madres reclusas: una propuestas socioeducativa de desarrollo comunitario. Sociedad educadora, sociedad lectora XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía social (p.103). Cuenca: CEPLI, Universidad de Castilla la Mancha.
- Del Pozo, F.J. (2010). La evolución histórica y proyección de los contextos penitenciarios materno-filiares como espacios socioeducativos. En F.J. Del Pozo Serrano; F. Añaños, I. Mavrou, I. y D. Sevilla (Coords.). *Educación, Salud y Drogodependencias: Enfoques, programas y experiencias en ámbitos de exclusión* (pp. 245-260). Madrid: Drugfarma.

- Del Pozo, F.J. (2011). La Metamorfosis de lo creado. La educación como herramienta de empoderamiento. En M. Jiménez; V. Robles Sanjuán; F. Añaños-Bedriñana y F.J. Del Pozo Serrano (Coords.). *Educación para la Igualdad. Reflexiones y Propuestas* (pp. 50-65). Granada: Natívola.
- Del Pozo, F.J. (2012). Acción Socioeducativa en el Medio Penitenciario con mujeres y madres reclusas: Realidades y desafíos desde un enfoque de Género. En E. López Barajas (Dir.). *Mujeres y educación social. Teoría y praxis para la intervención socio-educativa* (pp. 53-69). Madrid: UNED.
- Del Pozo, F.J. y Mavrou, I. (2010). Experiencias y Programas Socioeducativos en el Medio Penitenciario cerrado y abierto con Mujeres e Infancia. En F. Añaños-Bedriñana, (Coord.). *Las mujeres en las prisiones. Educación social en contextos de riesgo y de conflicto* (pp. 235-260). Barcelona: Gedisa.
- Del Pozo, F.J. y Gil, F. (2012). Profesionalización educativa de la Reinserción en los Centros Penitenciarios. En S. Morales, J. Lirio y Ro. Mari. *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social.* (pp. 286-299). Valencia: Nau LLibres.
- Del Pozo, F.J. y Añaños-Bedriñana, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria, ¿De dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación.* 24 (1) pp. 47-68.
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna*. México: Siglo XXI.
- Glaser, D. (1964). *The Effectiveness of a Prison and Parole System*. Indianápolis: BobbsMerrill.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 233-251.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Heidensohn, F. (2009). Women and social control. En T. Newburn, *Key Readings in criminology* (pp. 779-795). London: Willian Publishing.
- Instituto de la Mujer (2005). *Realidad social de las mujeres in techo, prostitutas, ex reclusas y drogodependientes de España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta de Población Activa (EPA). Cuarto trimestre de 2012*. Madrid.
- IIPP (2012a). *Entidades colaboradoras*. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/entidadesColaboradoras.html>.
- IIPP (2012b). *Instituciones Penitenciarias espera superar este año los 1.273 presos que cursaron estudios en la UNED en 2012*. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Noticias/Noticias/noticia_0288.html.
- IIPP (2012c). *Noticias. El Ministerio del Interior y la Obra Social "la Caixa" suscriben un convenio para la inserción socio laboral de reclusos*. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Noticias/Noticias/noticia_0249.html.
- IIPP (2013). *Programas de Intervención con Drogodependientes*. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/ProgramasEspecificos/drogodependencia.html>.
- Jiménez Bautista, F. (2012a). Antropología de las decisiones empresariales: el caso de España. *Dimensiones Empresariales*, 1 (10), enero-junio, pp. 59-69.
- Jiménez Bautista, F. (2012b). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58, (19), pp. 13-52.
- Jiménez Bautista, F. y Jiménez Aguilar, F. (2013). Foucault, cárcel y mujer: el conflicto de la reincidencia. *Revista Humanidades*, 20, [en prensa].
- Ley Orgánica (1979). Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. Boletín Oficial del Estado, 239: 23180-23186, 5 de octubre de 1979. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/1979/10/05/pdfs/A23180-23186.pdf>
- Parlamento Europeo. (2008). *Sobre la situación especial de las mujeres en los centros penitenciarios y las repercusiones de la encarcelación de los padres sobre la vida social y familiar*. Comisión de los Derechos de la Mujer e Igualdad de Género del Parlamento Europeo. Recuperado de: <http://www.europarl.europa>.
- Plan Nacional sobre Drogas (2006). *Actuar es Posible. Intervención sobre Drogas en Centros Penitenciarios*. Madrid, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio de Sanidad y Consumo.

- Plan Nacional sobre Drogas (2009). *Estrategia Nacional sobre Drogas 2009-2016*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- QUNO. Quaker United Nations Office (2006). *Mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas: Desarrollos recientes en el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas*. Ginebra: Quaker United Nations Office.
- Redondo, S. (1993). *Evaluar e Intervenir en las Prisiones. Análisis de conducta aplicado*. Barcelona: PPU.
- Reglamento Penitenciario (1996). Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento penitenciario. Boletín Oficial del Estado, 40: 5380-5435, de 15 de febrero de 1996. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/15/pdfs/A05380-05435.pdf>
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, julio-diciembre, pp. 291-324.
- Yagüe, C. (2011). *Proyecto de Mediación familiar entre mujeres internas e Instituciones Penitenciarias y sus familias. Instituciones Penitenciarias*. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/noticias/Intervencion_ConchaYague_ProgramaMediacionFamiliar.doc.pdf.
- Ward, T. y Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the risk paradigm*. London: Routledge.

Notas

¹ Este trabajo se inserta dentro del Plan Nacional de Investigación, Proyecto de Investigación I+D+i denominado "Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción" [Ref. EDU2009-13408], financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MICCIN) del gobierno español. Asimismo, cabe agradecer el apoyo y participación de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, a la Consejería de Justicia de la Generalidad de Cataluña, a cada uno de los Centros de cumplimiento de pena estudiados y, a todas las mujeres reclusas por su generosidad en la participación.

Dirección de los autores

Francisco José del Pozo Serrano. Universidad de Castilla la Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Dpto. de Pedagogía. Edificio Cardenal Gil de Albornoz. Avda. de los Alfares, 44 – 16.071- Cuenca, España (Profesorado de Educación Social).

Francisco Jiménez Bautista. Universidad de Granada. Dpto. de Antropología Social. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071 Granada (Spain).

Ángel Manuel Turbi Pinazo. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos en Ciencias de la Salud. Sede "San Juan Bautista" C/ Guillem de Castro, 175, Valencia 46008.

Correo electrónico: francisco.pozo@uclm.es, fjbautis@ugr.es, angelmanuel.turbi@ucv.es

Fecha de recepción del artículo: 6.2.2013

Fecha de revisión del artículo: 3.4.2013

Fecha de aceptación final: 22.4.2013

Cómo citar este artículo

del Pozo Serrano, F.J.; Jiménez Bautista, F. & Turbi Pinazo, A. M. (2013). El tratamiento con mujeres: Actuaciones socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp-pp. 57-72

INVESTIGACIÓN

EXIGENCIAS PROFESIONALES DEL ANIMADOR/A: COMPETENCIAS CLAVE

PROFESSIONAL REQUIREMENTS FOR A SOCIOCULTURAL ANIMATOR: KEY COMPETENCES

REQUISITOS PROFISSIONAIS PARA UM ANIMADOR SOCIOCULTURAL: COMPETÊNCIAS BÁSICAS

Ma Luisa Sarrate Capdevila
José Luis García Llamas
Gloria Pérez Serrano

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

RESUMEN: Este artículo es fruto de un proyecto financiado por la AECID¹ sobre *Intervención Educativa en Contextos Sociales* y aborda una dimensión específica de la misma.

Los profesionales de la animación sociocultural reclaman un mayor reconocimiento puesto que contribuyen a resolver múltiples problemas. Han tenido la habilidad de abrir un espacio profesional específico, a lo que ha contribuido que su formación haya alcanzado nivel universitario. Su curriculum incluye aptitudes, habilidades y destrezas para ejercer una labor vinculada a diversos escenarios y contextos.

Esta investigación persigue, por un lado, identificar las competencias clave del animador/a² que contribuyen a la práctica eficaz de su profesión y, por otro, detectar sus necesidades formativas.

Se ha utilizado una metodología multimétodo. Se elaboró un cuestionario para animadores socioculturales de todo el estado español, con una fiabilidad

del 0,930, alpha de Cronbach. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a informantes claves. Se recibieron 376 cuestionarios. El tratamiento estadístico se realizó con el programa SPSS para los datos cuantitativos, entre ellos el análisis de varianza y factorial. Para los cualitativos se empleó el Atlas-ti.

Para el tratamiento de los resultados las competencias se sistematizaron en tres categorías: metodológicas, de planificación y genéricas, constatándose que los animadores las desempeñan en alto grado. También se han identificado las que precisan mejorar. El análisis factorial confirmatorio refleja que la propuesta inicial de tres campos vinculados a la actividad profesional, se ha transformado en cuatro en el trabajo empírico. Existe una buena identificación con las competencias *metodológicas* y de *planificación*, mientras que las *genéricas* se han desglosado en dos: *genéricas* y *transversales*. Todas ellas identifican el perfil de este profesional, fuente obligada de consulta.

PALABRAS CLAVE: Animador/a sociocultural, competencias, intervención, profesión, formación.

ABSTRACT: This article comes from a project sponsored by AECID³ of *Educational Intervention on Social contexts* and it approaches a specific dimension.

As they contribute to solve several problems, sociocultural professionals claim for higher recognition. Given their superior studies they have been able to open a professional specific space. Their CV now includes aptitudes, abilities and skills to perform a job linked to several scenarios and contexts.

The goals of this research are either to identify the key competences of the sociocultural animator that contribute to work efficiently and to detect their educational needs.

A multi methodological approach has been used. A survey was made to sociocultural animators all over Spain, with a reliability of 0,930 Cronbach's alpha. Semi organized interviews were made to key informants. 376 surveys were received back. The SSP program was used for statistical treatment for quantitative data, including variance and factorial analysis. Atlas-ti was used for qualitative data.

In order to classify the results, competences were divided into three categories: methodological, planning and generic, confirming that the sociocultural workers have them on a high degree. The factor analysis reflects that the three initially proposed working fields linked to professional performance became four with the empirical work. There is a good identification between the *methodological* and *planning* competences, while the *generic* is divided into: *generic* and *transversal*. A combination of them creates the professional profile, a compulsory reference source.

KEY WORDS: Sociocultural animator, competences, intervention, profession, education.

RESUMO: Como eles contribuem para resolver vários problemas, os profissionais socioculturais reivindicar maior reconhecimento. Dado os seus estudos superiores têm sido capazes de abrir um espaço específico profissional. Seu currículo inclui agora aptidões, habilidades e competências para realizar um trabalho ligado a diversos cenários e contextos.

Os objetivos desta pesquisa são tanto para identificar as competências essenciais do animador sociocultural que contribuam para trabalhar de forma eficiente e detectar suas necessidades educacionais.

Foi utilizada uma abordagem multi metodológica. A pesquisa foi feita para animadores socioculturais em toda a Espanha, com uma confiabilidade de alfa de Cronbach 0930. Entrevistas semi-organizadas foram feitos com informantes-chave. 376 inquéritos foram recebidos de volta. O programa SSP foi utilizado para o tratamento estatístico dos dados quantitativos, incluindo variância e análise fatorial. Atlas-ti foi usado para dados qualitativos.

Para classificar os resultados, as competências foram divididas em três categorias: metodologia, planejamento e genérico, confirmando que os trabalhadores socioculturais tê-los em um alto grau. A análise fatorial reflete que os três campos de trabalho propostos inicialmente ligados ao desempenho profissional tornou-se quatro com o trabalho empírico. Há uma boa identificação entre as competências metodológicas e de planejamento, enquanto o genérico está dividido em: genérico e transversal. A combinação dos dois cria o perfil do profissional, uma fonte de referência obrigatória.

PALAVRAS CHAVE: Animador sociocultural, competências, intervenção, profissão, educação.

Introducción

Una vez más nos vemos obligados a hacer referencia a la crisis económica y social que vivimos y al reclamo de respuestas urgentes ante la globalización, la vulnerabilidad, la pérdida de marcos ideológicos y culturales y el mantenimiento del estado de bienestar.

No se puede olvidar que la animación sociocultural (ASC) está contribuyendo al desarrollo socioeducativo, así como a reforzar la identidad personal y comunitaria. Esta situación presenta puntos de inflexión que inciden directamente en los profesionales vinculados al campo social. El perfil de este profesional ha tenido que ir evolucionando, con el fin de proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades emergentes generadas por los escenarios donde desarrolla su cometido.

En la literatura consultada se constata una cierta disociación entre la formación académica impartida por las universidades y el mundo laboral que solicita requerimientos específicos. Ante esta situación, nos hemos planteado el siguiente problema de investigación ¿Cuáles son las competencias clave que definen el quehacer profesional del animador sociocultural?

La finalidad de este trabajo consiste en identificar las exigencias que los nuevos contextos de intervención social reclaman a este agente. Se ha recogido la opinión de los profesionales en ejercicio con el objeto de determinar las competencias que desempeñan y las que necesitan mejorar. Los objetivos específicos se centran en:

- Identificar las competencias clave que pone en práctica el animador en el desarrollo de sus funciones
- Diagnosticar sus carencias formativas y
- Ofrecer sugerencias de mejora con el fin de propiciar una intervención de calidad

Este trabajo se focaliza desde la perspectiva del animador profesional, analizando las destrezas que despliega en su práctica cotidiana, pues ellos son los que, en mayor medida, pueden legitimarlas. No por ello se deja de reconocer la labor de los voluntarios y también de otros profesionales que emplean para su trabajo la metodología de la animación.

Se inicia este artículo analizando la figura del animador sociocultural y estudiando los constructos de profesión y profesionalización en el marco de la investigación. Se dedica una especial atención a las cualificaciones de este profesional. La parte empírica recoge información sobre las competencias de los animadores en ejercicio, línea en la que viene trabajando el grupo de investigación. En esta ocasión, se utiliza una metodología cualitativa y cuantitativa. Se finaliza con la presentación de los principales resultados que permiten elaborar conclusiones y propuestas de mejora.

1. El animador

La sociedad en la que vivimos recibe diferentes calificativos como sociedad del conocimiento, multicultural, tecnológica,... Este conjunto de apelativos demanda nuevos requerimientos a los animadores, profesión que no debe ser estática, sino adaptarse al reclamo de los tiempos. En concreto, el poder de los avances tecnológicos incide directamente en el ejercicio profesional y abre nuevos cauces a la economía, la cultura, la política, la educación, el ocio y la participación ciudadana, modificando el quehacer cotidiano de los usuarios. Esta situación exige de los animadores una formación amplia que les prepare para ser competentes en el desempeño de su profesión en sociedades versátiles y cambiantes.

La primera exigencia de cualquier profesional es tener claro el marco conceptual en el que va a desempeñar sus cometidos. Ciertamente, resulta evidente este principio, que se hace más necesario en las más complejas al estar llamadas a desempeñar sus funciones en diferentes escenarios y contextos, como es el caso que nos ocupa. A esta situación, hay que añadir que el concepto de ASC no es unívoco y, por tanto, ha dado lugar a diferentes interpretaciones lo que ha dificultado su desarrollo laboral.

Creemos conveniente precisar lo que entendemos por ASC, desde una perspectiva global, que resalte los elementos esenciales de la misma. Se trata de una metodología de intervención, de carácter intencional

y propositivo, que promueve la participación y el desarrollo de valores sociales y culturales, orientada a la promoción individual y a la transformación social, al tiempo que otorga el protagonismo a la comunidad. Para Pérez Serrano y Sarrate Capdevila (2013, p.90) “en la sociedad civil es importante impulsar la participación para avanzar en el desarrollo de la cultura democrática, por medio de prácticas sociales comprometidas que promuevan los valores subyacentes en los derechos humanos”.

Ahora bien, la animación no se puede entender solo como una metodología, sino que, implica compromiso y vida. El discurso histórico con el que más se ha identificado es el que corresponde a la promoción de la participación y a su incidencia en la dinamización de la vida asociativa (Catalá, 2012).

La persona y su capacidad de iniciativa constituyen el motor fundamental que contribuye a enriquecer a los diferentes grupos sociales. De este modo, la animación trata de caracterizar, organizar y movilizar a las personas y comunidades para transformarlas en agentes activos de su propia promoción y, en la medida de lo posible, hacerlos protagonistas de su devenir.

Todo lo anterior es posible gracias al trabajo de los animadores. La animación requiere del asesoramiento o intervención de un agente cultural. Su grado de competencia está estrechamente vinculado a la calidad de su práctica profesional. Su formación, tanto inicial como continua, aparece como un factor de primera magnitud que incide directamente en la calidad de toda intervención. Nace así la necesidad de animadores con las aptitudes necesarias para dinamizar y responsabilizar a la ciudadanía de su propio progreso.

El animador es un experto que tiene como función esencial impulsar y facilitar el acceso a una vida más creativa y activa en contextos comunitarios. Dicho propósito se sustenta en el respeto y la defensa de la dignidad de la persona y en la práctica de los derechos humanos orientada hacia el estado de bienestar y la equidad social. Su misión consiste en impulsar a individuos y grupos a que espontáneamente participen en la cultura dentro del contexto en el que están inmersos, a fin de lograr los verdaderos intereses de la comunidad. De ahí que su labor se centre en ayudar y asesorar a otros a que se organicen, se planifiquen y se coordinen, dado que lo que interesa es que el proceso sea asumido por los propios participantes. En suma, el animador es la fuerza que cataliza la transformación social mediante una metodología activa y participativa orientada a promover el compromiso ciudadano.

López Noguero (2002) señala algunos rasgos del animador profesional. Entre ellos, figura, una mejor preparación y especialización que suele revertir en la calidad de los resultados, dominar los instrumentos y técnicas de intervención, recibir apoyo institucional y reconocimiento social y garantizar una mayor estabilidad de permanencia de los programas y proyectos al estar comprometidos mediante vínculo contractual.

Sus cualidades son el activo más importante para ejercer su labor. Actúa desde, con y por su personalidad singular. Sus destrezas y habilidades se basan en un saber, un saber hacer y un modo de hacer específico. No obstante, convendría delimitarlas mejor para evitar la ingerencia de otros profesionales y una posible descoordinación que dificulta, en ocasiones, el desarrollo de sus funciones.

2. La profesionalización

El animador sociocultural necesita afianzar su profesión. Este vocablo proviene del latín (*professio,-onis*) que significa: expresar, manifestar y ejercer un oficio. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2001, p.1840), la profesión es “un empleo, oficio o facultad, que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”. Desde una perspectiva descriptiva se entiende como el conjunto de funciones públicas, que la sociedad valora, desempeñadas por personas técnicamente preparadas de forma específica, que disfrutan de cierta autonomía y asumen un código deontológico común.

Estrechamente vinculado al anterior se encuentra el término profesionalización que hace referencia a la acción y efecto de profesionalizar. Significa dar carácter de profesión a una actividad. Se trata de un proceso social por el cual cualquier ocupación se llega a transformar con el tiempo en una auténtica profesión consolidada. Esta secuencia implica la delimitación de las cualificaciones reconocidas por el colegio profesional correspondiente. Dichas instituciones establecen las normas, los códigos de conducta y la acreditación

requerida para el ejercicio profesional. De esta forma, se delimita la diferenciación con los amateurs o aficionados. Las profesiones conllevan poder, prestigio y estatus social.

En sintonía con Sáez Carreras (2009), las profesiones se van construyendo históricamente, al tiempo que reformulan la experiencia cotidiana y resignifican la realidad social. Toda profesión depende, en buena medida, de su habilidad para mantener la creencia de que las competencias ofrecidas son necesarias a la población. En relación con lo anterior, son los propios animadores los que definen, construyen, sostienen y legitiman las competencias que es preciso mostrar para promover la creencia pública en la necesidad y pertinencia de su labor.

En la década de los setenta la animación se practicaba sin una formación específica y sistemática. Preferentemente, se ejercía con carácter voluntario, vinculada a las organizaciones religiosas y sin ánimo de lucro. Posteriormente, en los ochenta y noventa, se vio impulsada por la aparición de los ayuntamientos democráticos, que comenzaron a demandar el concurso de agentes vinculados al cambio, mejora y transformación de la sociedad. En dicha época, logró un mayor reconocimiento tanto en lo que afecta a la especificidad del curriculum como al desempeño laboral. Con el paso de los años, se ha ido afianzando la figura del animador profesional que ejerce sus funciones tanto en entidades públicas como privadas.

El estatus de esta figura presenta un carácter institucional al estar regulado por un contrato, así como por un código deontológico que delimita su comportamiento. El acceso a este puesto de trabajo suele tener carácter selectivo, basado en una cualificación reconocida, las competencias que demuestra y el compromiso con las responsabilidades que debe asumir. Al animador, como a cualquier profesional, se le exige una serie de atribuciones. Esta profesión se halla en proceso de construcción, como indican Soravilla, Pac y Cano (2011) pues aún necesita afianzar su epistemología. Además, se halla expuesta a los vaivenes de las decisiones políticas de las administraciones públicas con incidencia directa en los proyectos sociales, lo que genera inseguridad en los animadores.

Un hito significativo se produce en el año 1991, en el que se crea la carrera de Educación Social que incluye los estudios de animación sociocultural, uno de los tres grandes ámbitos de especialización, junto a la educación de adultos y la educación especializada. En el 2011, se redefinen las funciones y competencias del Técnico Superior en Animación Sociocultural reguladas en 1995, que pasa a denominarse Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística (Real Decreto 1684/2011) que amplía sensiblemente sus funciones y ámbitos de acción. Pertenece a la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Conviene resaltar que como todas las profesiones sociales, la de animador, en estos momentos está sufriendo un punto de inflexión debido a la crisis socioeconómica existente. Se halla catalogada en la clasificación nacional de ocupaciones bajo la denominación de animador comunitario. Como tareas que debe desempeñar se encuentran todas las vinculadas a lograr un mejor disfrute del ocio y el tiempo libre, así como las relacionadas con la prevención de la marginación y la inclusión, la promoción del voluntariado y la reinserción social. Como puede observarse se insiste en la perspectiva social, si bien, conviene reseñar que la ASC también desarrolla un claro cometido de promoción cultural.

Para delimitar los entornos profesionales de este técnico, relacionados con sus ocupaciones, es imprescindible acudir a la normativa vigente ya citada. Dictamina que ejercen su labor en el sector de servicios y más en concreto en los de: desarrollo comunitario e información juvenil; servicios culturales (de lectura e información, de tecnologías de la información y la comunicación y de recursos y productos culturales diversos); servicios turísticos y en el de ocio y tiempo libre (de actividades lúdicas y deportivas, medioambientales y de aire libre).

3. Competencias

En la actualidad, ninguna profesión puede presuponer los conocimientos, habilidades y destrezas que se pueden requerir en un futuro próximo. Por ello, la inquietud por la formación continua es una exigencia imprescindible que incide directamente en la selección de buenos profesionales.

Se puede constatar que no existe unanimidad en la delimitación conceptual de lo que se entiende por el constructo competencia, dada su afinidad a otros conceptos como, conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas. Con el fin de realizar una primera aproximación al tema se han consultado diferentes fuentes (Alonso, 2009; Escudero Muñoz, 2009 y MEC, 2006; entre otros).

Desde una perspectiva etimológica el sustantivo competencia procede del verbo latino *competere*, y de éste se deriva el adjetivo *competens-tis* que significa competente, apropiado, conveniente y apto. En términos generales, este vocablo se otorga al buen conocedor de una técnica, disciplina o arte.

En general, se entiende de formas diversas, si bien, todas ellas, coinciden en un aspecto esencial: el saber hacer, sin descuidar el conocer y el saber ser. En este sentido, el MEC (2006), refiriéndose a la acepción académica y no a la de atribución profesional, establece que:

“las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado”. (p.6)

Completando la anterior perspectiva, desde el punto de vista laboral, dicho término hace alusión a la capacidad para desempeñar las tareas inherentes a un empleo concreto, para el que se tienen en cuenta el nivel y la especialización. Se refiere a un conjunto de actividades que está llamado a desempeñar de forma autónoma cualquier profesional. Deben interpretarse desde un enfoque sistémico, como acciones integradas sustentadas en un proyecto ético que contribuyan a solucionar los problemas.

De las distintas definiciones analizadas se desprende que las competencias deben reunir una serie de requisitos, como su carácter aplicable o transferible a situaciones diversas, así como al logro de objetivos diversificados. Para Sáez Carreras (2009) las distintas definiciones integran y orquestan recursos que se van adquiriendo por formación, por experiencia y mediante contacto directo con la práctica. Se ponen de manifiesto al actuar con pertinencia en una situación compleja y armonizan conocimientos, actitudes y acciones. Las competencias clave, denominadas también fundamentales y/o básicas, han de proporcionar un soporte sólido que posibilite la formación a lo largo de la vida.

En general, en las distintas aproximaciones a este concepto complejo, aparecen dos aspectos fundamentales: su vinculación a la “utilidad” en sentido amplio, asociada a intereses sociales, económicos y culturales y, por otro lado, la facultad de ser “adquiribles” por los individuos (Alonso, 2009).

El Espacio Europeo de Educación Superior, a través del Libro Blanco (2005) examina las competencias que se refieren al animador sociocultural. El estudio comparado, realizado entre titulados, asociaciones y profesionales, coincide en clasificarlas en transversales o genéricas -necesarias para el desempeño de cualquier profesión- y específicas -que engloban las exigencias concretas que requiere el ejercicio de una determinada profesión-. Las primeras comprenden aspectos relacionados con la organización y planificación. Las segundas, hacen referencia al saber, saber hacer y saber ser.

Las competencias que definen este perfil profesional aparecen en la legislación promulgada en el 2011, que reseña las siguientes: “programar, organizar, implementar y evaluar intervenciones de animación sociocultural y turística, promoviendo la participación activa de las personas y grupos destinatarios, y coordinando las actuaciones de los profesionales y voluntarios”. Se completan con las de índole profesional, personal y social y las respectivas cualificaciones profesionales.

Los desafíos que permean todas las competencias que requiere el animador están vinculados con la capacidad de innovación. Debe ser capaz de sobrepasar los límites y fronteras del conocimiento y destrezas adquiridas. Entre dichos retos se pueden mencionar, el espíritu emprendedor, la responsabilidad, la versatilidad y la creatividad. Estos agentes deben ser capaces de mirar la realidad y perforar sus velos con el fin de adelantarse y contribuir a la prevención de problemas sociales.

4. Metodología

Para la identificación de las competencias del animador y el diagnóstico de sus principales carencias formativas, objetivos específicos planteados en la investigación, la información recogida se han estructurado en tres grandes categorías. Éstas se basan en la literatura existente sobre el tema, así como en los datos aportados por los animadores en ejercicio. Se las denomina

- *Metodológicas*: recogen los principales elementos que incumben directamente a la intervención sociocultural. En este sentido, cabe citar las habilidades para el trabajo en equipo, la capacidad para afrontar y solucionar problemas derivados de su actividad, el dominio de los métodos de trabajo en equipo y el desarrollo de procesos de dinamización de la participación.
- *De planificación*: asociadas a aspectos como la coordinación, ejecución y evaluación de proyectos, la coordinación entre los diferentes agentes sociales, así como la comunicación en el desarrollo y participación en las distintas dimensiones de la actividad profesional.
- *Genéricas*: también llamadas básicas pues hacen alusión a aquellos dominios que debe poseer cualquier profesional para el desempeño de su labor. Entre ellos, se han seleccionado los más vinculados con los cometidos que desarrolla el animador como: la utilización de las TICs, analizar y comprender los contextos sociales, la localización de recursos, la participación en equipos interdisciplinarios, detectar necesidades de intervención en los grupos y el compromiso ético.

En el proceso de investigación empírica uno de los momentos importantes consiste en la selección y elaboración de instrumentos de recogida de datos. Dado el enfoque del trabajo, se optó por realizar entrevistas con informantes clave y la elaboración de un cuestionario diseñado específicamente para esta ocasión. Tiene por objeto recoger información valiosa de los protagonistas, es decir, los animadores. Se estructuró en dos grandes apartados: el primero recoge aspectos relativos a las características personales, contextuales, académicas y laborales; mientras que el segundo presenta las competencias básicas de este profesional. Se concluyó con dos cuestiones abiertas. Se remitió vía “on-line” a toda la población objeto de estudio configurada por 530 animadores. Se recibieron debidamente cumplimentados 376, lo que eleva el nivel de respuesta al 70,94%, participación significativa sin duda influida por la reiteración de mensajes motivadores.

En lo que se refiere al análisis de las características técnicas del cuestionario se determinó la fiabilidad del instrumento mediante el procedimiento alpha de Cronbach que ofreció un valor de 0,930, lo que indica un nivel elevado de fiabilidad. Respecto a la validez de contenido se ha recurrido a la opinión de jueces y expertos vinculados al campo laboral de la animación, siendo dos de ellos especialistas en metodología de investigación. Los resultados fueron satisfactorios, tanto en lo que respecta a la organización del cuestionario como a la claridad expresiva, si bien se incorporaron algunas mejoras en la redacción de los ítems.

Para llevar a cabo el tratamiento estadístico de los datos en su vertiente cuantitativa, se recurrió al programa estadístico SPSS en su versión 18. De esta forma se realizaron estudios de carácter descriptivo dirigidos a conocer de forma más precisa las características personales de los sujetos de la muestra, a través de porcentajes y valores medios en la calificación de las competencias contempladas.

En un segundo momento, se utilizó la prueba del ANOVA para comprobar la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos de análisis. En concreto, se llevó a cabo sobre los cuatro grupos de edad previamente configurados. También, se empleó la prueba para comprobar la igualdad de medias de WELCH; así como los contrastes “a posteriori” entre aquellos grupos cuyo valor de “F” alcanzasen los niveles de confianza mínimos fijados en el 95%. Por último, se considera de especial interés comprobar, mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) la agrupación de las competencias en torno a una serie de constructos o factores, con el fin de estudiar la posible correspondencia con el marco teórico.

5. Descripción de resultados

Los datos de la muestra revelan que predomina el sexo femenino con un 70,1%; lo que viene a confirmar las conclusiones de estudios anteriores, si bien se constata un incremento paulatino de varones. El tramo de edad con mayor presencia en la muestra se encuentra entre los 31-40 años con un 43,7% de los sujetos. El nivel educativo es bastante elevado: un 60,9% ha realizado estudios universitarios y un 39,1% posee una titulación media identificada con bachillerato, formación profesional y acceso a la universidad. Además, la actividad profesional básica se centra en dos ámbitos: la población juvenil con un 36,0% y los adultos y mayores con un 32,2%. La anterior información desvela la importancia actual del animador en dichos colectivos caracterizados por diferentes situaciones de riesgo y exclusión social. Al mismo tiempo, estos agentes consideran que deberían estar más presentes en escenarios tales como: el educativo, intercultural, cívico-social, de ocio y lugares de acogida de grupos en situaciones de vulnerabilidad.

Las competencias se contemplan desde dos dimensiones: las que desempeñan en su actividad profesional y las que necesitan mejorar. En la siguiente tabla se recogen los resultados aportados por la muestra. Se han ordenado de mayor a menor, teniendo en cuenta los porcentajes de respuesta positiva de los profesionales. En paralelo, se muestran los porcentajes de mejora solicitados.

Tabla 1. Desempeño de las competencias profesionales y necesidad de mejora

Competencias	Desempeño (%)	Necesito mejorar (%)
Dinamizar y movilizar a los participantes	97,1	52,4
Capacidad para la resolución de problemas	90,6	48,2
Desarrollar habilidades de trabajo en equipo	85,7	45,2
Desarrollar actitudes éticas	84,3	37,6
Comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional	82,8	47,1
Dominar las metodologías y técnicas de trabajo en grupo	81,8	50,0
Participar en un equipo interdisciplinar	79,4	48,8
Coordinar a los diferentes agentes implicados en los proyectos	70,7	52,9
Dirigir, ejecutar y evaluar proyectos y acciones de intervención	70,6	42,4
Utilizar de forma eficaz las TIC	63,9	46,3
Localizar y generar recursos para el desarrollo de la intervención	62,1	54,1
Analizar y comprender los contextos sociales	60,6	60,0
Detectar las necesidades de intervención en un grupo con características específicas	58,9	50,6%

En líneas generales, los animadores aseguran que realizan las mencionadas competencias en un alto grado. Así, por encima del 90% ejercen dos tareas importantes en su actividad laboral: “dinamizar y movilizar a los participantes” y “tener capacidad para resolver problemas”. Entre el 80-90% nos encontramos con destrezas como “desarrollar habilidades de trabajo en equipo”, “desarrollar actitudes éticas”, “comunicarse de forma oral y escrita en su actividad profesional” y “dominar las metodologías y técnicas de trabajo en grupo”. En suma, sobresale la importancia que en el ejercicio profesional tiene el trabajo en grupo, pues valoran, de forma muy positiva, tanto su desarrollo como el dominio técnico y metodológico que esta tarea lleva asociada. En el mismo nivel se encuentran los compromisos éticos derivados de las exigencias de una profesión de índole social.

Un tercer grupo, situado entre el 70-80%, viene configurado por las siguientes competencias: “participar en un equipo interdisciplinar”, “coordinar a los diferentes agentes implicados en los proyectos” y “dirigir, ejecutar y evaluar proyectos y acciones de intervención”. Como puede constatarse, la mayoría de ellas se vinculan al campo técnico, pues requieren de un dominio de estos contenidos en su formación inicial y permanente.

En un cuarto grupo, entre 60-70%, se sitúan aspectos como: “utilizar de forma eficaz las TICs”; “localizar y generar recursos para el desarrollo de la intervención” y “analizar y comprender los contextos sociales”. Estas competencias se asocian al ámbito de los medios y recursos que es preciso conocer y utilizar para desempeñar de forma eficaz la tarea profesional. Por último, la menos valorada es la que hace referencia a “la detección de necesidades de intervención en un grupo de características específicas”, aunque alcanza el 58,9%.

En lo que se refiere a las competencias que necesitan mejorar solamente “analizar y comprender los contextos sociales” alcanza un 60%. Sin duda, subyace en este resultado la necesidad de profundizar en el elemento básico que debe sustentar toda intervención. Por encima del 50% se sitúan: “localizar y generar recursos para la intervención”, “coordinar a los diferentes agentes implicados en los proyectos”, “dinamizar y movilizar a los participantes”, “detectar necesidades de intervención en grupos con características específicas” y “dominar las metodologías y técnicas de trabajo en grupo”. En este bloque se entremezclan aspectos del desarrollo diario de la profesión con cuestiones de tipo técnico que probablemente requieren de una preparación más cualificada.

Superando el 40% en la demanda de mejora de las competencias nos encontramos con “participar en un equipo interdisciplinar”, “capacidad para la resolución de problemas”, “comunicarse de forma oral y escrita en la actividad profesional”, “utilizar de forma eficaz las TIC”, “desarrollar habilidades de trabajo en equipo” y “dirigir, ejecutar y evaluar proyectos y acciones de intervención”. En todas ellas subyace la demanda de una formación permanente. De hecho, declaran que necesitan prepararse mejor para llevar a cabo tareas de trabajo en grupo y estar al día en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tan cambiantes en el mundo actual. Les preocupa, igualmente, el diseño y evaluación de los proyectos de intervención en el contexto social.

Tan solo “desarrollar actitudes éticas” presenta una demanda menor. Concretamente un 37,6% pide una mejora en esta competencia vinculada al respecto al individuo que es objeto de la intervención del profesional.

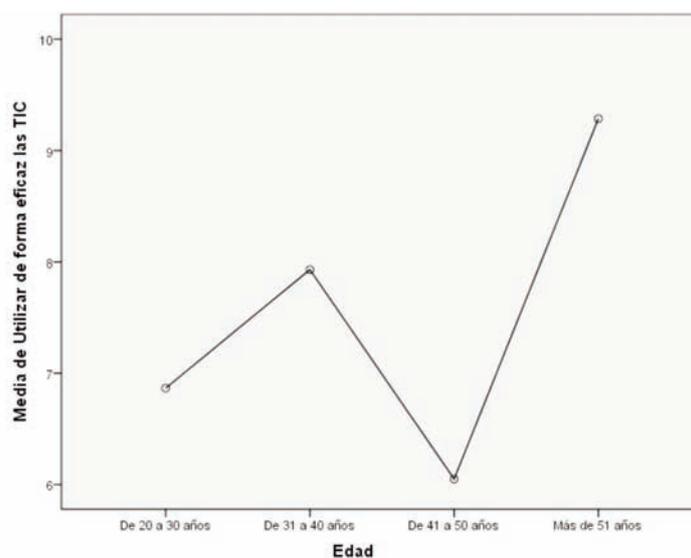
En síntesis, debemos reseñar que algunas de las competencias desarrolladas con mayor asiduidad en la tarea profesional, no necesariamente coinciden con las demandas de mejora de las mismas. De hecho, los porcentajes más elevados se vinculan a diversas cuestiones de tipo técnico y especializado, mientras que las asociadas a la práctica cotidiana precisan de un nivel de mejora inferior posiblemente generado por la experiencia adquirida.

Creemos que una de las variables importantes de categorización es la *edad de los animadores*. Debido a la dispersión de los datos, se han clasificado en cuatro grupos (20-30; 31-40; 41-50 y más de 51 años). En la tabla siguiente se presentan los valores medios de cada una de las competencias, tanto de forma global como de cada grupo de edad. Además, se ha añadido el valor del estadístico “F” del ANOVA, así como la significatividad del mismo, que permite constatar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad. Estos análisis se realizan sobre las competencias que desempeñan los profesionales en su campo de trabajo. La escala de valoración oscila entre 1 y 10.

En la tabla 2 hemos podido comprobar la existencia de diferencias altamente significativas en alguna de las competencias. Así, el valor del estadístico de contraste “F” es más elevado en la utilización eficaz de las TICs, donde el grupo de mayor edad es el que tiene una opinión más positiva; mientras que el colectivo entre 41 y 50 años es el que ofrece una valoración más baja y crítica. También tienen un nivel bajo el grupo de menor edad. Los contrastes “a posteriori” constatan la significatividad de esas diferencias, como se puede comprobar en el gráfico 1.

Tabla 2. Edad de los profesionales y valoración de las competencias desempeñadas

Competencias	Global	20-30	31-40	41-50	Más 51	"F"	Signifi- catividad
Analizar y comprender contextos	7,43	7,44	7,38	7,12	8,29	1,384	0,248
Dominar metodologías y técnicas de trabajo grupo	8,07	8,14	7,97	7,88	8,50	0,826	0,481
Dinamizar y movilizar a los participantes	8,89	9,33	8,25	9,08	9,43	13,844	0,000
Coordinar a los agentes implicados en proyectos	7,50	7,32	7,95	6,48	9,14	8,201	0,000
Detectar necesidades de intervención en grupo	7,44	7,41	7,26	7,28	8,86	3,336	0,020
Dirigir, ejecutar y evaluar proyectos	7,78	7,37	8,19	7,55	8,21	2,528	0,058
Localizar y generar recursos para intervenir	7,20	7,21	7,67	5,92	8,07	6,834	0,000
Desarrollar habilidades de trabajo en equipo	8,38	8,63	7,83	8,70	8,86	8,843	0,000
Participar en un equipo interdisciplinar	7,94	8,66	7,65	7,38	8,43	7,455	0,000
Capacidad para resolución de problemas	8,75	8,76	8,60	8,72	9,71	3,166	0,025
Utilizar de forma eficaz las TIC	7,25	6,87	7,93	6,05	9,29	15,931	0,000
Comunicarse de forma oral y escrita	8,09	8,05	8,51	7,22	9,14	7,058	0,000
Desarrollar actitudes éticas	8,50	8,85	8,56	7,70	8,79	5,578	0,001

Gráfico 1. Desempeña. Utilizar de forma eficaz las TIC

También se manifiestan diferencias significativas elevadas ($F=13,844$) en la competencia de “dinamizar y movilizar a los participantes” en los grupos extremos, mientras que los más críticos se corresponden con el grupo de edad entre 31 y 40 años.

“Desarrollar habilidades de trabajo en equipo” ($F=8,843$) pone de relieve la existencia de diferencias significativas entre los dos grupos de mayor edad y los otros dos, sobre todo con el de 31-40 años. Valores similares se encuentran en la competencia de “coordinar a los agentes implicados en los proyectos” si bien, en este caso, el valor más bajo se da en el grupo entre 41 y 50 años, lo que demuestra la existencia de diferencias significativas con los demás.

La “participación en un equipo interdisciplinar”, con $F=7,455$, presenta una diferencia significativa entre los más jóvenes y los más veteranos. La competencia asociada a la “comunicación fluida de forma oral y escrita”, mantiene unos valores similares. El grupo más crítico es el de 41-50 años.

Un comportamiento más homogéneo se observa entre los distintos grupos de edad, en competencias tales como: “localizar y generar recursos para intervenir en los contextos sociales” y “desarrollar actitudes éticas” en las que el grupo edad 41-50 difiere del resto al ser el más bajo. A un nivel de confianza menor (95%), se aprecian diferencias significativas entre los grupos en competencias como “detectar necesidades de intervención en grupo” y “la resolución de problemas”, donde destaca el colectivo de mayor edad.

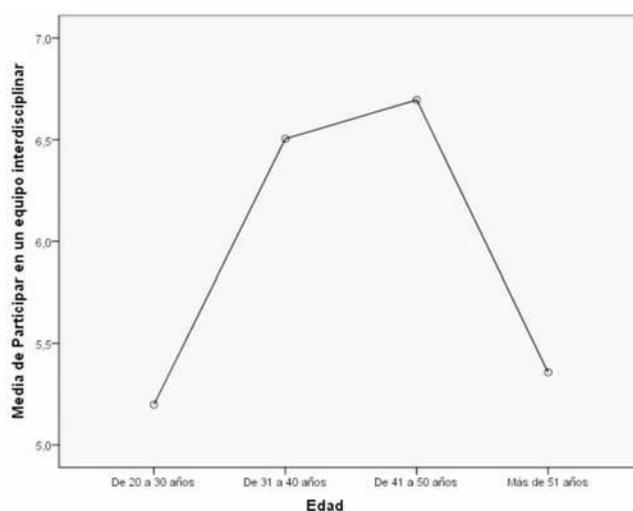
Es importante resaltar que en las competencias que definen la identidad de la acción profesional del animador, no se aprecian diferencias acusadas entre los grupos. Esto viene a confirmar que forman parte de la práctica cotidiana de la animación. En concreto, se refieren a: “analizar y comprender los contextos” y a “dominar metodologías y técnicas de trabajo grupo”. Obtiene un valor próximo a las anteriores, la función de “dirigir, ejecutar y evaluar proyectos”, donde el sector más joven ofrece una valoración menor.

Para completar el apartado anterior, a continuación, se estudian *las necesidades de mejora* de los animadores que quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

Tabla 3. Edad de los profesionales y necesidades de mejora de las competencias

Competencias	Global	20-30	31-40	41-50	Más 51	“F”	Significatividad
Analizar y comprender contextos	6,77	6,44	6,90	6,97	5,79	1,627	0,183
Dominar metodologías y técnicas de trabajo grupo	6,86	6,17	7,32	7,00	5,93	4,064	0,007
Dinamizar y movilizar a los participantes	6,55	5,13	7,54	6,83	5,79	16,065	0,000
Coordinar a los agentes implicados en proyectos	6,51	6,39	6,79	6,01	5,86	1,313	0,270
Detectar necesidades de intervención en grupo	6,46	6,61	6,27	6,28	5,93	0,505	0,679
Dirigir, ejecutar y evaluar proyectos	6,23	6,05	5,96	6,67	5,86	1,094	0,352
Localizar y generar recursos para intervenir	6,53	6,58	6,46	6,33	5,93	0,251	0,861
Desarrollar habilidades de trabajo en equipo	6,20	5,50	6,56	6,42	5,50	3,040	0,029
Participar en un equipo interdisciplinar	6,05	5,20	6,50	6,70	5,36	5,979	0,001
Capacidad para resolución de problemas	6,13	5,54	6,46	6,35	5,07	2,566	0,055
Utilizar de forma eficaz las TICs	6,12	5,78	6,50	5,58	5,86	2,194	0,089
Comunicarse de forma oral y escrita	5,77	5,21	5,75	6,30	5,64	2,209	0,087
Desarrollar actitudes éticas	5,46	5,18	5,54	5,25	5,36	0,348	0,791

Gráfico 2. Necesita mejorar. Participar en un equipo interdisciplinar



A diferencia de lo que ocurría anteriormente, al preguntarles sobre las mismas competencias y la necesidad de mejorarlas, nos encontramos con pocas diferencias significativas. Las más elevadas afectan a la función de “dinamizar y movilizar a los participantes” con fuerte demanda en el grupo de edad entre 31 y 40 años y la más baja en los de menor edad; quizá motivada por los cambios producidos en la formación inicial de estos profesionales.

Con un valor de $F=5,979$ aparece la necesidad de “mejorar la participación en un equipo interdisciplinar”, con mayor demanda por parte de los grupos de edad intermedia. Los contrastes de medias ponen de relieve la existencia de diferencias significativas entre el grupo más joven y los de edad intermedia, no así con el grupo de los más veteranos, tal y como se puede comprobar en el gráfico 2.

Las diferencias se elevan a un nivel de confianza del 99% en la “necesidad de mejorar el dominio de las metodologías y técnicas de trabajo en grupo”, más demandada por los animadores de edad intermedia. Nos encontramos con el límite del 95% en cuanto a “desarrollar habilidades de trabajo en grupo” y a la “capacidad para resolver problemas”.

Ligeras diferencias, pero no significativas al nivel fijado, se manifiestan en cometidos como: “mejora de la comunicación oral y escrita” y la “utilización de las TICs”. En el resto de las competencias contempladas, el nivel de demanda es muy similar en todas las edades, lo que parece reconfirmar el deseo de perfeccionamiento profesional de todo animador.

Se aplicó el análisis factorial al desempeño de las competencias profesionales para valorar su agrupación en torno a las funciones más significativas desarrolladas por los animadores. Así, se puede constatar que la varianza total explicada alcanza un porcentaje del 79,572% en torno a cuatro factores, que se vuelven a confirmar cuando se repite la rotación de factores, como se puede constatar en los cuadros siguientes.

Tabla 4. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,764	44,337	44,337	5,764	44,337	44,337	2,860	22,000	22,000
2	2,292	17,633	61,970	2,292	17,633	61,970	2,844	21,878	43,878
3	1,270	9,768	71,738	1,270	9,768	71,738	2,399	18,452	62,330
4	1,018	7,834	79,572	1,018	7,834	79,572	2,242	17,242	79,572
5	,671	5,160	84,732						
6	,495	3,805	88,538						
7	,353	2,719	91,257						
8	,324	2,493	93,749						
9	,276	2,120	95,869						
10	,190	1,461	97,330						
11	,167	1,288	98,618						
12	,121	,930	99,548						
13	,059	,452	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Seguidamente se presenta la matriz de componentes rotados mediante el método: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados

	Componente			
	1	2	3	4
DESEMPEÑAS: Analizar y comprender contextos	,262	,078	,619	,351
Dominar las metodologías y técnicas de trabajo en grupo	,190	,838	-,019	,188
Dinamizar y movilizar a los participantes	-,296	,641	,379	,221
Coordinar a los diferentes agentes implicados en los proyectos	,732	,129	,102	,552
Detectar las necesidades de intervención en un grupo con características específicas	,471	,351	,376	,558
Dirigir, ejecutar y evaluar proyectos y acciones de intervención	,864	,035	,106	,227
Localizar y generar recursos para el desarrollo de la intervención	,530	,137	,390	,588
Desarrollar habilidades de trabajo en equipo	-,051	,882	,059	,057
Participar en un equipo interdisciplinar	-,053	,294	,718	,482
Capacidad para la resolución de problemas	,301	,828	,075	-,033
Utilizar de forma eficaz las TIC	,215	,069	,079	,878
Comunicarse de forma oral y escrita en su actividad profesional	,796	,102	,520	,071
Desarrollar actitudes éticas	,329	-,021	,870	-,090

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Puesto que la varianza explicada a partir de los cuatro componentes principales, según tabla 4, se eleva al 79,572%, el propio sistema elimina el resto. Como técnica de reducción de la información es importante elegir de forma adecuada el punto de corte para posteriores análisis referidos a la saturación de los cuatro factores. En la tabla 5 se presentan los valores de la correlación de cada una de las competencias con los componentes rotados, que permite, mediante la rotación VARIMAX, seleccionar y agrupar los valores más elevados de la correlación.

El factor uno agrupa las competencias relacionadas con: “dirigir, ejecutar y evaluar proyectos y acciones de intervención”, “comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional” y “coordinar a los diferentes agentes implicados en los proyectos”. Por lo tanto, se podría identificar con las competencias derivadas de la *planificación*.

Dentro del factor dos aparecen las competencias vinculadas con: “el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo”, “dominar las metodologías y técnicas de trabajo en grupo”, “la capacidad para la resolución de problemas” y “dinamizar y movilizar a los participantes”. Nos estamos refiriendo a la forma de trabajo de un profesional que desempeña una serie de funciones de carácter *metodológico*.

El tercer factor se satura en tres competencias: “el desarrollo de actitudes éticas”, “la participación en un equipo interdisciplinar” y “analizar y comprender los contextos sociales”. Se pueden identificar con las *competencias genéricas* que ayudan al profesional a desarrollar de forma eficaz y comprometida su tarea.

En el cuarto factor nos encontramos con “la utilización eficaz de las TIC” y, en menor medida, “localizar y generar recursos para el desarrollo de la intervención social” y “detectar necesidades de intervención en un grupo con características específicas”. De alguna forma serían *competencias transversales* vinculadas a la tarea profesional del animador.

En suma, el análisis factorial revela que las competencias ejercidas por los profesionales se agrupan en cuatro campos de especialización que guardan relación con las propuestas teóricas previas, en líneas generales, aunque se añade una nueva, puesto que las competencias genéricas se dividen en dos: las genéricas propiamente dichas y las trasversales.

Conclusiones y propuestas

Con carácter general, se puede afirmar que nos encontramos ante un colectivo inquieto, responsable e interesado en conseguir mejores niveles de calidad en el desempeño de su profesión. Se ha podido observar que ponen en práctica en su vida laboral las competencias estudiadas. Ahora bien, esto no impide el deseo de seguir formándose.

Los resultados de la investigación evidencian que los animadores suelen desempeñar en un alto grado las competencias analizadas. Entre ellas sobresalen dos, importantes en su práctica profesional: “dinamizar y movilizar a los participantes” y “tener capacidad para resolver problemas”. En cuanto a las demandas de perfeccionamiento, coinciden bastante con las que desempeñan, esto puede deberse a que son conscientes de que siempre se puede mejorar el trabajo realizado. En este sentido, declaran que precisan mejorar: “analizar y comprender los contextos sociales” y “coordinar a los diferentes agentes implicados en los proyectos”

La edad es un factor importante que incide directamente en el desempeño de las competencias profesionales ya que aportan diferencias significativas según los grupos establecidos. No obstante, existen algunas en las que no se registran diferencias acusadas entre grupos, tales como: “analizar y comprender los contextos” y “dominar metodologías y técnicas de trabajo en grupo”. Estos resultados vienen a confirmar las funciones que ejercen en su práctica cotidiana y definen la identidad de la acción profesional del animador.

La investigación ha puesto de manifiesto que los animadores de edad intermedia son los que más necesitan mejorar. Esta situación es comprensible, dado que los más jóvenes han tenido la oportunidad de cursar titulación universitaria y, los más mayores, ya cuenta con una dilatada experiencia laboral.

El análisis factorial confirmatorio ha permitido constatar que la clasificación inicial de tres campos vinculados a la actividad profesional, se ha transformado en cuatro en el trabajo empírico. Así, existe una buena identificación con las competencias de *planificación y metodológicas*. En cambio, la categoría de las *genéricas*, se ha desglosado en dos: la que se identifica con dicha denominación y una nueva llamada *competencia transversal*. Los resultados revelan que quedarían definidas, por lo tanto, en competencias de: planificación, metodológicas, genéricas y transversales. Todas ellas propias de los profesionales del ámbito sociocultural.

Por otro lado, del estudio cualitativo se desprende la preocupación de los animadores socioculturales por lograr una mayor visibilidad profesional y un estatus reconocido en la sociedad. Al mismo tiempo, son conscientes que en los momentos de crisis económica los trabajos vinculados con el bienestar social experimentan un proceso de inflexión.

Los resultados de este estudio, sustentados en la práctica del animador sociocultural, aportan sugerencias de gran interés que permiten generar propuestas de formación en conexión con el ejercicio profesional.

Del trabajo realizado se desprende que son los profesionales, en contacto con la práctica diaria, una fuente de obligada consulta, para definir las competencias que precisan para el ejercicio de sus funciones. La formación teórica enriquecida con la práctica cotidiana está contribuyendo a la legitimidad de una profesión que se va abriendo camino en contextos complejos, lo que exige a los animadores una redefinición constante de sus funciones.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: ANECA.
- Alonso, L. E. et al. (2009). *El debate de las competencias. Una investigación cualitativa sobre el espacio superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Catalá Gorgues, R. (2012). El marco de la formación profesional y su incidencia en el campo de la animación sociocultural: nuevas figuras profesionales. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, nº 15 enero de 2012. Recuperado de: <http://quadernsanimacio.net>

- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, pp. 65-84.
- López Noguero, F. (2002). El perfil del animador profesional y voluntario. Análisis de contenido. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, pp. 161-172.
- Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 1684/2001, de 18 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE, núm. 311 de 27 de diciembre de 2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuesta de directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez Serrano, G. y Sarrate Capdevila, M. L. (2013). Diversidad Cultural y ciudadanía. Hacia una Educación Superior Inclusiva. *Educación XX1*, 16, 1, pp. 85-104. Doi 105944/educis.16.1.718.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, pp. 9-20
- Soravilla, L., Pac, D. y Cano, J. (2011). *Retos y encrucijadas para la adquisición de competencias por los profesionales de la animación sociocultural. Por un diálogo entre profesionales en el ámbito universitario*. Recuperado de <http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/wp-content/uploads/2011/10/4.6>

Notas

¹ AECID 2012. Número de referencia del Proyecto AP/O36665/11



² Se opta, en este artículo, por el uso genérico del masculino para facilitar la lectura y sin ánimo alguno de exclusión.

³ AECID 2012. Reference number AP/O36665/11.

Dirección de los autores

Ma Luisa Sarrate Capdevila, José Luis García Llamas, Gloria Pérez Serrano.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación.
C/ Juan del Rosal, 14. 28030 Madrid.

Correo electrónico: msarrate@edu.uned.es, jlgarcia@edu.uned.es, gloriaperez@edu.uned.es

Fecha de recepción del artículo: 11.2.2013

Fecha de revisión del artículo: 25.3.2013

Fecha de aceptación final: 25.6.2013

Cómo citar este artículo

Sarrate Capdevila, M. L.; García Llamas, J. L. y Pérez Serrano, G. (2013). Exigencias profesionales del animador/a: Competencias clave. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 75-89.

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS DE FRACTURA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

CITIZENSHIP AND PARTICIPATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL EXCLUSION AND FRACTURE

CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO EM CONTEXTOS DE EXCLUSÃO FRATURA E SOCIAL

Enrique Pastor Seller

UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA

RESUMEN: El artículo presenta un análisis de los escenarios de oportunidades de participación ciudadana, en general, y de las organizaciones sociales, en particular en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de servicios de bienestar en el ámbito local y su potencial influencia en la agenda y gestión de dichas políticas públicas en los actuales contextos de exclusión y fractura social. Los resultados de la investigación permiten sistematizar la oferta de mecanismos, órganos y procesos de participación e identificar las dimensiones de análisis que contribuirían a dotar de mayor eficacia a las políticas públicas sociales mediante una intensificación de la participación ciudadana y de la incidencia real de las organizaciones sociales.

PALABRAS CLAVE: Participación, ciudadanía, organizaciones sociales, exclusión social, desarrollo local.

ABSTRACT: This article presents an analysis of the opportunities for citizen participation in general, and social organizations in particular, in the design, im-

plementation, follow-up and evaluation of the public policies of welfare services at the local level and its potential influence in the agenda and management of these policies in the current contexts of social exclusion and division. The results of this research will allow methodizing supply mechanisms, participatory processes, and identify the dimension of findings that would contribute to provision of greater efficiency in public social policy, by means of, intensified citizens' participation and the real impact of social organizations.

KEY WORDS: Participation, citizenship, citizen, social organizations, social exclusion local development.

RESUMO: O trabalho apresenta uma análise de cenários de oportunidades para a participação dos cidadãos em organizações sociais gerais e, em particular, na concepção, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de assistência social em nível local e seu potencial influenciar a agenda e gestão destas políticas nos contextos atuais

de exclusão e divisão social. Os resultados da pesquisa que os mecanismos de fornecimento sistemático, organismos e processos participativos e identificar as dimensões de análise que ajudam a melhorar a eficiência na política social pública, através

da participação dos cidadãos e aumentou a incidência real de organizações sociais.

PALAVRAS CHAVE: Cidadania, participação, organizações sociais, o desenvolvimento local.

1. Presentación

La complejidad e interdependencia de los fenómenos y hechos sociales, así como las situaciones de dificultad que atraviesan personas, familias, grupos y comunidades requiere compromisos, competencias e interacciones de los diferentes actores sociales (públicos y cívicos), convirtiéndose la participación en un elemento consustancial en este nuevo contexto pluralista y relacional. En la actualidad, la participación, como señalan diferentes autores (Bloundiaux, 2008; Cunill, 1991, 1997; Held, 2001; Maiz, 2000; Montero, Font y Torcal, 2006; Pares, 2009; Pastor, 2009; Warren, 2001; entre otros), aporta sustantivos beneficios a la dinámica organizacional y comunitaria al proporcionar una progresiva adecuación del funcionamiento de las instituciones, romper la apatía y desconfianza ciudadana, ofrecer a los representantes herramientas para evaluar y mejorar la gestión de los asuntos públicos, permitir a la ciudadanía reconquistar y recuperar el espacio público. La participación, por tanto, genera capital social, potencia sentimientos comunitarios, permite que la “política se socialice” y refuerza las decisiones a adoptar e, incluso, adoptadas. De ahí que la participación se haya convertido en un asunto de interés preferente y transversal en la agenda de los gobiernos y profesionales que desean implementar una gestión política y/o técnica eficaz orientada a mejorar el bienestar social y la calidad de vida de la ciudadanía y de los usuarios de centros/servicios.

Es evidente, la relevancia de la participación ciudadana en la conquista y ampliación de los derechos sociales y en la propia consolidación de las democracias representativas, en tanto que el afianzamiento de esta forma de gobierno ya no depende sólo de que los ciudadanos ejerzan libremente sus derechos políticos, sino de que también éstos se involucren (participen) activamente en los diferentes ámbitos y etapas del quehacer público (Giddnes, 2000; Bobbio, 2003; Vallespin, 2000), encontrándonos ante, según algunos autores consideran, un “giro deliberativo” (Chambers, 2003; Jorba, 2009).

2. Ruta y procesos metodológicos que orientan la investigación

El estudio, cuyos resultados a continuación se presentan, realizado de manera continua entre 2004-2012 ha permitido disponer de una tipología de los mecanismos, organismos y procesos de participación ciudadana en el sistema autonómico de servicios sociales de España, un análisis comparativo de casos, así como evaluar el impacto, en términos de contribuciones y potencialidades de los Consejos en la profundización democrática de las políticas públicas locales en materia de Bienestar Social y la mejora en la eficacia de la gestión de los servicios y prestaciones sociales.

El contexto de investigación ha sido el Sistema Autonómico de Servicios Sociales en España y más concretamente la oferta de oportunidades de participación asociativa y/o individual en la implementación, gestión y evaluación de las políticas sociales municipales. Para ello se ha realizado un análisis riguroso y sistemático de las últimas 17 Leyes de Servicios Sociales promulgadas y en los mecanismos y organismos que en las mismas se establecen para promover la participación en la gestión de las políticas públicas en la materia.

Una vez analizada y comparada dicha tipología se ha realizado un acercamiento a los actores participantes en los Consejos e Institutos de participación en las políticas de bienestar social general - territorial de una

región de España. Este análisis pretende evaluar las políticas de participación en las políticas públicas de bienestar social en el ámbito local. Esta evaluación permite, a su vez, identificar las dimensiones y procesos que mejorarían las políticas públicas de bienestar social municipal mediante la participación de las organizaciones de economía social y de las personas individualmente consideradas.

3. Procesos de exclusión social territorial

La Unión Europea vincula el fenómeno de la exclusión a: la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda; la existencia de una imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias; el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen.

Como señala R. Castel (1990), existen tres espacios sociales en los que se distribuyen los riesgos de exclusión social de forma desigual:

1. *Zona de integración, seguridad o estabilidad.* Corresponde a la situación típico-ideal de la población con trabajo y protección social asegurada y sólida relación familiar y vecinal. Aunque en este grupo existen grandes desigualdades sociales, éstas no suponen una amenaza para la estabilidad social.

2. *Zona de vulnerabilidad, precariedad o inestabilidad.* La situación se caracteriza por la fragilidad, la inseguridad de las relaciones laborales precarias y la inadecuación de los soportes familiares y sociales.

3. *Zona de exclusión o marginación.* Se caracteriza por una retirada del mundo laboral, la ausencia de otro tipo de protección social y aislamiento social. Este grupo sufre las formas más extremas de pobreza, carece de acceso a las formas normalizadas de participación social y son incapaces de salir por sí solos de esta situación.

Según esta concepción, como bien apunta Arriba (2002), los individuos basculan de unas zonas a otras en un proceso en el que las redes sociales y el entorno social son fundamentales. Las rupturas son compensadas por redes protectoras como la familia, la solidaridad comunitaria o pública. Cuando todos estos mecanismos fallan, las personas y familias se precipitan hacia situaciones de fuerte irreversibilidad.

Es esencial referirnos a los indicadores que actualmente se utilizan para medir la exclusión social, concretamente el indicador propuesto por la Unión Europea, AROPE, en sus siglas en inglés *At Risk Of Poverty and/or Exclusion*. Este indicador agrupa tres factores:

Renta: población bajo el umbral de la pobreza –con umbral nacional–: se consideran en riesgo de pobreza a las personas que viven en hogares con una renta inferior al 60% de la renta mediana equivalente.

Privación Material Severa (PMS): la pobreza no sólo se relaciona con los ingresos que una familia tenga, sino también con las posibilidades de consumo. La PMS agrupa a personas que viven en hogares que declaran no poder permitirse 4 de los 9 ítems seleccionados a nivel europeo: pagar el alquiler o una letra; mantener la casa con temperatura adecuada; afrontar gastos imprevistos; una comida de carne, pollo o pescado (o sus equivalentes vegetarianos) al menos 3 veces por semana; pagar unas vacaciones al menos una semana al año; un coche; una lavadora; un televisor en color; un teléfono (fijo o móvil).

Teniendo en cuenta todo esto, se consideran personas en situación o riesgo de exclusión social aquellas personas que viven con bajos ingresos (60% de la mediana del ingreso equivalente), y/o las personas que

sufren de privación material severa (4 de los 9 ítem definidos) y/o las personas que viven en hogares con una intensidad de empleo muy baja o nula (por debajo del 0,2). Este grupo de personas se denomina AROPE.

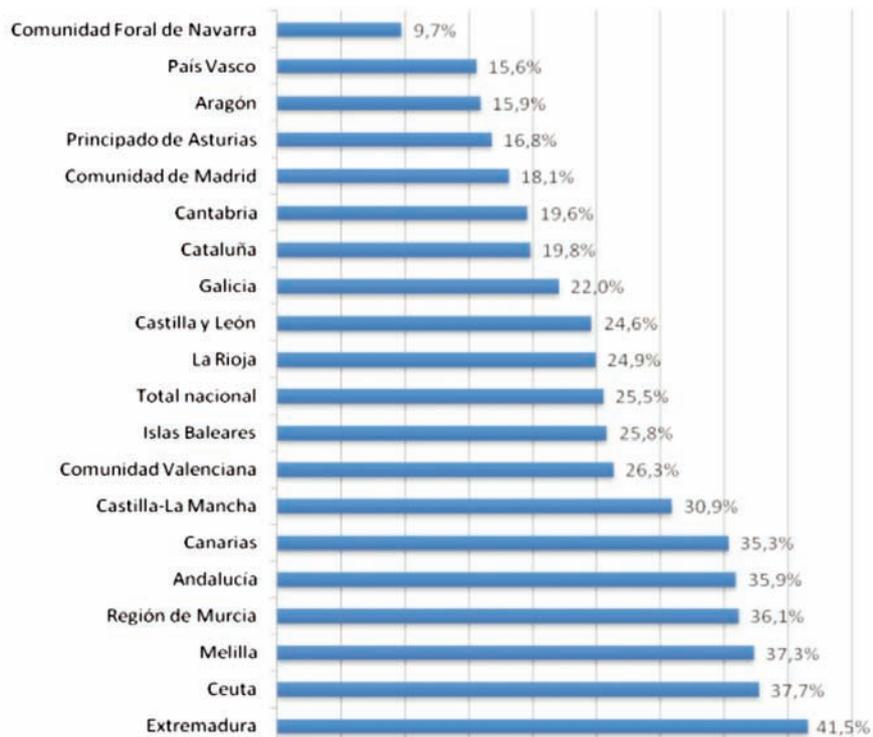
Es conveniente señalar que la pobreza y la exclusión han evolucionado de manera exponencial y, además, se distribuyen de manera muy desigual en el territorio español como podemos observar en la siguiente tabla.

Gráfico 1. Evolución de la Tasa AROPE en España 2004 - 2010



Fuente: Eurostat

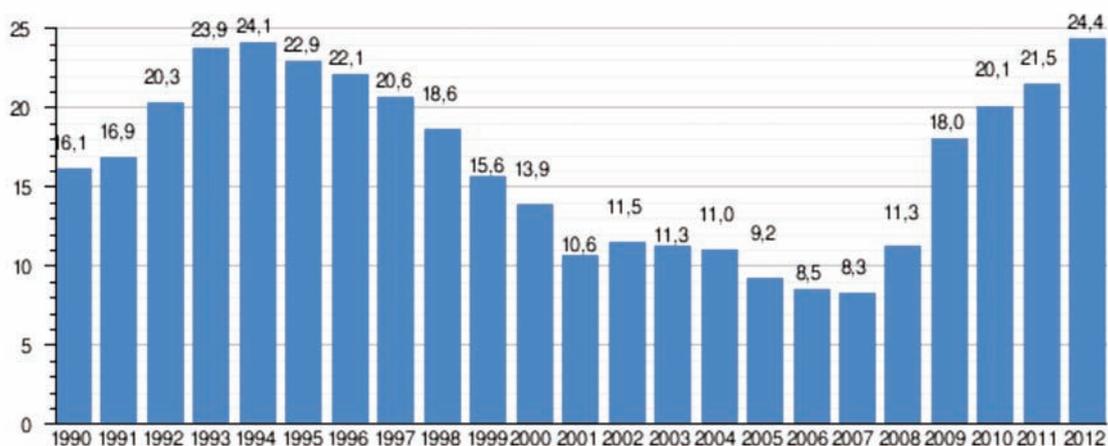
Tabla 1. Evolución de la Tasa AROPE en España por Comunidades y Ciudades Autónomas



Fuente: Explotación de CEET en base a la Encuesta de Condiciones de Vida 2010.

Podemos observar que en el año 2010 el índice de pobreza y exclusión en España fue del 25,5%, es decir, 11.666.827 personas estaban en España en riesgo de pobreza. Según la Encuesta de Población Activa (EPA) del segundo trimestre de 2012, la cifra de parados en España se sitúa en 5.693.100 y la tasa de paro es del 24,63%. En un año, la cifra total de desempleados se ha incrementado en 859.400. El desempleo ha aumentado en la Industria (23.500 parados más) y en la Agricultura (11.400 parados más). El paro también ha crecido entre las personas que perdieron su empleo hace más de un año (107.400 más) y entre quienes buscan su primer empleo (36.100 más). Según la EPA, por nacionalidad, el paro sube en 113.300 entre los españoles y baja en 59.700 entre los extranjeros. La tasa de paro de la población extranjera es del 35,76%, 13 puntos superior a la de las personas de nacionalidad española.

Tabla 2. Tasa de desempleo en porcentaje



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2012).

En países como España, la llegada de un flujo migratorio intenso y constante, de personas que viven en condiciones de “irregularidad” (en términos administrativos) y vulnerabilidad social, está marcando profundamente la dinámica interna dentro del espacio social de la exclusión. El colectivo inmigrante constituye un sector muy vulnerable, proclive a la exclusión social; pero el aumento del desempleo, la precarización de las condiciones de trabajo y la reducción de las políticas sociales para compensar las deficiencias integradoras del sistema, hacen más difícil en la actualidad la incorporación, en el plano laboral, económico y social, de la población migrante (Ybelice, 2004).

La visión del concepto de exclusión social permite dar cuenta de tres aspectos clave: origen estructural, carácter multidimensional y naturaleza procesual. En consecuencia, la exclusión se entiende como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, socio-sanitario, económico, relacional y habitacional) por un lado, y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección, por el otro (VV.AA., 2007).

Es importante destacar la influencia del territorio en los procesos de exclusión-inclusión social, como apuntan Jurado y Pérez (2010), existen circunstancias del territorio donde un individuo vive que provocan o influyen sobre la situación de exclusión de este, como por ejemplo las dificultades de acceso al mercado laboral por la inexistencia de tejido productivo en la zona. Por otra parte, ciertos barrios de trastienda, en la ciudad escaparate (ciudad mercantilizada) son barrios desplazados hacia la periferia social y territorial, quedando así a su suerte como refugios endogámicos de supervivencia para aquellos sectores internamente heterogéneos y fragmentados. Los factores de exclusión y segregación de los barrios desfavorecidos, según Alguacil (2006):

Tabla 3. Los tres ejes de la exclusión

Ejes	Dimensiones	Aspectos
Económico	Participación en la producción	Exclusión de la relación salarial normalizada
	Participación en el consumo	Pobreza Económica Privación
Político	Ciudadanía Política	Acceso efectivo a los derechos políticos. Abstencionismo y pasividad política.
	Ciudadanía Social	Acceso limitado a sistemas de protección social: sanidad, vivienda y educación
Social (relacional)	Ausencia de lazos sociales	Aislamiento social, falta de apoyos sociales.
	Relaciones sociales “perversas”	Integración en redes sociales “desviadas”. Conflictividad social (conductas anómicas) y familiar (violencia doméstica).

Fuente: Adaptado de Fresno (2007), VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España (2008) y Laparra (2010).

- **Factores de carácter físico-urbano.** Generalmente se trata de barrios ubicados en la periferia o en cascos antiguos. En el caso de la periferia se vincula a la sensación de lejanía y de estar fuera, a la vez que depende de la capacidad de movilidad para el acceso a todos aquellos recursos no contenidos en el barrio.
- **Factores asociados a las actividades económicas.** Barrios concebidos como barrios residenciales, donde apenas se dejó espacio para la ubicación de actividades económicas y la existencia de estas se hace de difícil compatibilidad con el carácter exclusivo residencial.
- **Factores de carácter social.** Desequilibrios demográficos, movimientos migratorios, cohabitación de grupos tendentes a la endogamia, etc.

Sin embargo es conveniente destacar la iniciativa europea emblemática en atención a barrios o zonas desfavorecidas, esto es la Iniciativa Europea Urban, la cual ha conseguido integrar de forma transversal y vinculada a la realidad de un territorio las políticas de inclusión social. Este tipo de iniciativas, adquiere especial relevancia, para la integración social, la participación comunitaria de las personas en situación o riesgo de exclusión, ya que la ayuda personalizada y adaptación de procesos participativos, combinadas con políticas transversales específicas atendiendo a las características de grupos concretos, parecen ser las mejores opciones para salir de esta situación de exclusión.

4. La participación en contextos de fractura y exclusión social: de la participación “enjaulada” a la reivindicación en performances

El gobierno local se nos presenta como un escenario privilegiado de participación, siendo especialmente visibles la emergencia de los espacios / mecanismos participativos en éste ámbito. Así, la mayor parte de los gobiernos locales europeos se hallan, como señalan diferentes investigaciones y autores (Alguacil, 2008; Amnistía Internacional, 2011; Colino y Del Pino, 2008; Cuesta y Font, 2009; Ganuza y Frances, 2008; Hamzaoui, 2006; Löffler, 2004; Navarro, Pastor 2009; Putnman, 2011; Sintomer y Ganuza, 2011; entre otros) desde hace al menos dos decenios, inmersos en procesos de reforma. Los objetivos que se han perseguido con estas reformas pueden sintetizarse en dos; por una parte, las administrativas, orientadas a lograr la eficiencia, la eficacia y la calidad de las estructuras administrativas locales y sus resultados en su relación con los deseos ciudadanos y, por otra, las políticas, pretenden lograr el enriquecimiento de la democracia local, normalmente en forma de mayor inclusividad y acceso de la ciudadanía a las decisiones públicas que les afectan.

El complejo, heterogeneidad y dinámico escenario de mecanismos y prácticas participativas existentes en el ámbito municipal suelen distinguirse en torno a mecanismos de base asociativa (Consejos municipales de participación ciudadana; Consejos Territoriales o Sectoriales; Agrupaciones de Desarrollo Local...); procesos y prácticas directas o deliberativos (presupuestos participativos; jurados ciudadanos o núcleos de intervención participativa; asambleas de ciudadanos; reuniones vecinales, comunales o de servicios; referéndum o consulta popular; manifestaciones, huelgas, boicots, encuestas de satisfacción; encuestas deliberativas; grupos de discusión...) y mixtos (planes estratégicos territoriales; agendas21; consejos, foros o asambleas territoriales, sectoriales o de servicios; plataformas ciudadanas; talleres de prospectiva de territorios y servicios...).

Del análisis de las investigaciones sobre participación en el ámbito local (Font, 2001; Font y Torcal, 2006; Gutierrez, 2005; Inap, 2008; Montero, Harms y Pereyra, 2006; Navarro, 2008, 2011; Rodríguez, Arriba, Marban y Salido, 2005; entre otros), podemos constatar dos fenómenos, por una parte, la descentralización del Estado de Bienestar a partir de mediados de los ochenta ha provocado que los gobiernos municipales hayan tenido que buscar interlocutores sociales -tercer sector/sistema- e incluso mercantiles -en relación con sus nuevas competencias; y, por otra, que desarrollen estrategias adaptativas en relación con las rasgos estables y dinámicos de su estructura política en su trayectoria histórica.

Estos mecanismos de participación se encuentran en la actualidad con cierto declive ante la emergencia de situaciones que “convulsionan” la ciudadanía ante el cúmulo de desigualdades y “atentados” a los derechos sociales. En la actualidad observamos con nitidez acciones colectivas de protesta motivadas por las crecientes situaciones de riesgo de pobreza y exclusión social por motivos económicos, desigualdad social, crisis económica, desempleo, precariedad laboral, acumulación capitalista, elevado endeudamiento familiar, etc.

Protestas¹ que mediante dramatización, hacen visibles la desigual distribución de la riqueza, la pérdida de derechos sociales y laborales, la reducción de los servicios y prestaciones públicas, en definitiva en un complejo, aunque construido de manera premeditado desde instancias políticas y económicas, mosaico de contradicciones y antagonismos existentes que con toda probabilidad derivaran en la ruptura de la cohesión y la paz social y cuya orientación es sensibilizar a la ciudadanía acerca de una realidad que a todos/as nos afecta e influir decididamente sobre las políticas y la “clase” política.

En España salimos a la calle a protestar (contienda política) a través de diferentes formas o performances (huelgas, encadenamientos, caceroladas, concentraciones ciudadanas, motines, abrazos y desnudos colectivos, manifestaciones, toma de edificios, impedimentos a desahucios, marchas, piquetes, grito mudo, agitando manos, etc.) orientados a sensibilizar y ejercer influencia política, social y económica. Hemos pasado del silencio, a la red y de la red a la calle (15M, Democracia real YA, Juventud sin futuro, Anonymus, #no les votes, democracia, Movimiento, etc.). En este sentido, Tilly (2008) y Tarrow (1997, 2006) señalan que las performances son las formas relativamente familiares y estandarizadas con las que un conjunto de actores realizan clamores colectivos hacia otro conjunto de actores políticos. Según Tilly (2008), estas son, en parte, el resultado de procesos de innovación y aprendizaje. Los actores van registrando la eficacia y/o la adecuación de las acciones de protesta que desarrollan, adaptándolas, mejorándolas en cuanto a los recursos e iniciativas necesarias para su desarrollo, la división de tareas, la necesidad de implicar a otros, etc. si se quiere, aprendiendo cómo resolver los dilemas de movilización y coordinación que supone la acción colectiva que pretenden desarrollar, hasta asignarles una denominación compartida que, en su repetición es reconocida por otros.

5. La participación ciudadana en los servicios sociales en España: un análisis crítico

La Constitución Española de 1978 realiza un mandato a los poderes públicos para promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas, remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciu-

dadanos en la vida política, económica, cultural y social. Todos estos principios orientan a desarrollar unas Políticas de Bienestar en las que la presencia de los ciudadanos no se limite a mera recepción de prestaciones, sino que incluya, además, la colaboración de los mismos en el establecimiento de los criterios de actuación de esta materia y en su propio desarrollo y evaluación.

En el desarrollo de estos derechos, las referencias legales básicas en el ámbito estatal son la Ley 7/1985, reguladora de las Bases de Régimen Local; el Real Decreto 2568/1986, de 28 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las Entidades Locales y la Ley 57/2003, de 16 de diciembre de medidas para la Modernización del Gobierno Local. Esta última, en razón de nuestro análisis, constituye un intento de desarrollar “formalmente” los organismos y mecanismos de participación ciudadana en el ámbito local. Con esta nueva normativa, el Estado español trata de incorporarse a las tendencias europeas que proponen reforzar las posibilidades de participación y de incidencia de los ciudadanos en el gobierno local para evitar o corregir el alejamiento de éstos de la vida pública. De manera concreta, contempla tres supuestas “novedades”, concretamente la creación de distritos, del Consejo Social de la Ciudad y de una Comisión Especial de Sugerencias y Reclamaciones.

En la arquitectura del Estado Autonómico, los Servicios Sociales² son competencia exclusiva de las Comunidades Autónomas por lo que es preciso “acercarse” a ellas para el análisis de la participación ciudadana en los Servicios Sociales. El conjunto de leyes autonómicas de Servicios Sociales contemplan, aunque a diferentes niveles, el principio de “participación ciudadana” o “cívica”, mediante la creación de mecanismos y cauces con los que impulsar la participación en la gestión del denominado “Sistema Público de Servicios Sociales”, así como en la planificación, seguimiento, control y evaluación de los centros, planes y programas sociales.

Las leyes más recientes identifican la promoción de la participación como finalidad y/o principio rector del sistema (Ley de Cantabria 2/2007³, Ley 5/2009 de Aragón⁴, Ley 12/2008 del País Vasco⁵, Ley 14/2010 de Castilla-La Mancha⁶, Ley 16/2010 de Castilla y León⁷) objetivo (Ley Foral 15/2006⁸; Ley 12/2007 de Cataluña⁹; Ley 13/2008 de Galicia¹⁰; Ley 5/2009 de Aragón; Ley 4/2009 de las Illes Balears¹¹ Ley 7/2009, de la Rioja¹², Ley 14/2010 de Castilla-La Mancha), prestación (Ley del Principado de Asturias 1/2003¹³, Ley 14/2010 de Castilla-La Mancha) de las políticas de servicios sociales, competencia municipal y/o función específica de los servicios sociales de base.

Todas ellas contemplan la creación de mecanismos que canalicen la participación ciudadana, así como los derechos y deberes de las personas usuarias de centros, servicios y programas, bien directamente de manera individual o a través de entidades sociales representativas (no lucrativas, iniciativa y voluntariado). Ambos ejercicios de ciudadanía se plasman, especialmente en las carteras de servicios de las leyes promulgadas a partir de 2005 que refuerzan “formalmente” la protección de las personas usuarias, con un principio de garantía de la participación y una descripción detallada de derechos y deberes, entre los que se identifica la participación de las personas como agentes de su propio cambio y de los grupos y entidades de la sociedad civil en el funcionamiento de los Servicios Sociales. La participación ya estaba presente en las primeras leyes de servicios sociales de los años 80 y 90 (y en su desarrollo normativo posterior), la novedad radica en su extensión a las carteras/catálogos de servicios, su vinculación a la calidad y a los derechos y deberes de las personas usuarias y profesionales y al fortalecimiento de la iniciativa social en la provisión de servicios y libre elección del consumidor en la creciente externalización/privatización de los mismos.

En cuanto a la participación de las personas usuarias, las leyes de “segunda” y “tercera” generación les atribuyen, al menos formalmente, un papel más activo, concretamente participar en todas las decisiones que les afecten de forma directa o indirecta, individual o colectiva. Todas las entidades y centros de Servicios Sociales deberán contar con procedimientos de participación democrática de las personas usuarias, o de sus representantes legales, de acuerdo con lo que se determine reglamentariamente; a tal efecto establecen como mecanismo el Consejo de usuarios. Resulta de interés indicar que los derechos y deberes de las personas usuarias que incorporan las recientes leyes son una clara influencia de la Ley 39/2006¹⁴, de Promo-

ción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia (LAPAD), aunque, en éste sentido, las evaluaciones sistemáticas de la aplicación de la citada Ley muestran que la importancia concedida a la persona usuaria/beneficiaria respecto a la toma de decisiones en el proceso de diagnóstico e intervención social y su vinculación a criterios de calidad es más “formal/virtual” que real.

6. Paradojas y limitaciones democráticas de la participación en la gestión de las políticas de servicios sociales locales

Los mecanismos de participación ciudadana mayoritarios en las Política de Servicios Sociales municipales son los siguientes: a) *estructuras de participación de base asociativa o Consejos*¹⁵; b) *organismos públicos autónomos desconcentrados o Institutos*¹⁶ y c) *mecanismos no formales de participación de base asociativa*¹⁷.

Los resultados de la investigación, permiten identificar potencialidades, limitaciones y tendencias de los Consejos Territoriales de Bienestar Social en su capacidad para influir en los procesos de democratización en la construcción de las políticas de servicios personales en el ámbito municipal; siendo los más significativos los siguientes:

- Existencia de un marco normativo propicio y proactivo para la creación, impulso y consolidación de órganos de gestión desconcentrada y participación ciudadana tanto general/territorial como por áreas de competencia municipal, sectores de población y/o problemáticas sociales.
- Un modelo de participación institucional que otorga a la administración local, a través del responsable político y/o técnico del área, una enorme y flexible capacidad de control sobre estrategia, oportunidades, agenda, asuntos, actores participantes y procesos participativos.
- La composición y representatividad los Consejos tienen una base de participación, fundamentalmente, asociativa; con un claro protagonismo de las federaciones, fundaciones y asociaciones frente a los ciudadanos de forma individual, plataformas y entidades minoritarias; a la vez que se privilegia la representación sectorial a la territorial.
- Dificultades de representación y participación plural real ante la fragmentada y atomizada realidad asociativa, especialmente en los municipios de mayor tamaño donde el tejido social es muy numeroso y diverso.
- Existencia de contextos asimétricos de poder entre las organizaciones sociales ante la desigual capacidad y oportunidad de acceder a espacios de decisión de los asuntos públicos por parte de estas. Se observa que ciertas organizaciones sociales acaparan la representación social en múltiples foros participativos.
- La desigual capacidad y habilidad de los participantes en formular opiniones políticas en los mecanismos de participación caracterizados, en ocasiones, por lenguajes/documentos tecnocráticos/ burocráticos provoca la exclusión de representantes y las “opiniones” consideradas “no cualificadas”, intensifica la asimetría representativa de colectivos y problemáticas de sujetos y objeto de la acción de los servicios sociales y, a la vez, produce sentimientos de “inhabilitación” a la acción política por parte de personas con escasas habilidades comunicativas y argumentación técnica.
- Objetivos de carácter consultivo, no vinculantes para las autoridades (dar y recoger información) y, por tanto, basados en un concepto restringido de participación, entendida en términos de información, consulta y colaboración.
- Existencia de una brecha entre objetivos formales (recogidos en reglamentos) y reales que se alcanzan en la práctica, así como en la distinta percepción que los actores implicados tienen acerca de los objetivos que tienen que debieran cumplir (expectativas).
- Favorable valoración de las organizaciones sociales respecto de los mecanismos de participación en razón de la posibilidad de mejorar el diálogo e intercambio de información con los profesionales de los servicios sociales. Por su parte, los técnicos lo valoran por ser un instrumento para detectar necesida-

des sociales, agilizar procesos y, en ocasiones, mejorar la coordinación, de las cuestiones cotidianas del Área (seguimiento de casos, altas y bajas en prestaciones económicas y servicios, información de proyectos y resultados).

- La comunicación impulsada a través de los mecanismos de participación ha permitido mejorar, en algunos casos, la derivación de casos y el desarrollo de acciones concretas entre los Centros de Servicios Sociales y las organizaciones sociales.

- Se constata una progresiva burocratización, profesionalización, especialización funcional y dependencia del sector asociativo respecto de las administraciones públicas. Los procedimientos y condiciones de acceso al sectorializado y cada vez más concurrido y “exiguo” “fondo” público (contratos, acuerdos, subvenciones) puede llevar a las entidades a reducir su potencial de flexibilidad y capacidad de innovación, dado que al final la administración determina qué (centros y servicios), para qué (sentido y fines) y cómo se hace (modos de intervención) y a quién (colectivos y/o problemáticas diana) se han de prestar los servicios.

- El dominio de la lógica pública en un contexto relacional caracterizado por una elevada dependencia económica y de prestación de servicios, somete a las organizaciones a dilemas, sobre su propia identidad, autonomía, ética y estrategias de intervención social, provocando relaciones interesociativas donde predomina la competencia sobre la cooperación/redes/alianzas y que nos diferencian de modelos de bienestar más consolidados como el nórdico o bidmarkiano donde estas entidades comparten responsabilidades con la Administración.

- El proceso participativo es percibido y considerado un trámite más administrativo que sustantivo, más vinculado con el cumplimiento de plazos, reglamentos, etc., y donde el análisis y deliberación de problemáticas y cursos de acción política a implementar y evaluar quedan al margen o bien son “rescatados” para dar cumplimiento de requerimientos técnicos y/o administrativos y no de carácter político.

- La gestión técnica/administrativa de los asuntos sociales adquiere carácter preferente en la agenda, organización, funcionamiento y dinámica de estos mecanismos. El proceso participativo es dirigido por el discurso técnico a partir y/o como consecuencia de las cuestiones decididas políticamente, desestimulando a la participación.

- Los mecanismos de participación no son percibidos por las organizaciones como un espacio propio, sino un punto de encuentro periódico con la administración local donde ésta les ofrece información acerca de las actuaciones realizadas o a realizar en Política Social. Sus participantes se convierten en “consumidores-invitados” de la oferta de participación, pero no protagonistas, pueden hacer valer su voz, pero filtrada en atención a su encaje en la agenda y estrategia de la acción política.

- Desconocimiento ciudadano y de entidades no participantes de la existencia y/o funcionamiento de los Consejos, motivado por un proceso de formalización y funcionamiento no acompañado de actuaciones, previas y posteriores, suficientes de información, difusión, consulta, propuesta y debate. Esta insuficiente transparencia retroalimenta/contribuye a la arbitrariedad en la selección de actores y funcionamiento de los mecanismos, reproduciendo sesgos en la participación.

Conclusiones y alternativas

En coincidencia con las conclusiones de estudios sobre la democracia asociativa la política de participación en las políticas de bienestar social municipal conforma un modelo democrático que puede denominarse de “democracia de acceso”, pues queda fuera la incorporación de la ciudadanía en la formulación efectiva de las políticas, no ya en la activación de la agenda, sino en la discusión en torno a los problemas que ésta debe o no debe incluir.

El análisis revela que los mecanismos institucionales posibilitan espacios de participación en niveles de información y en ocasiones de consulta y reservan la toma de decisiones a los órganos del gobierno municipal. A los consejos los actores acuden con una información documentada y exhaustiva, pero también ses-

gada y filtrada por quién ofrece la información, el qué y el cómo de la misma, lo que determina la formación de las opiniones individuales y colectivas respecto a la realidad y las alternativas que se presentan como objetivas y posibles. La escasa vinculación de los acuerdos y la percepción de no influir en la política social local de manera práctica conlleva que los miembros se sientan, en ocasiones, «invitados», «no participantes» - tal y como lo manifiestan - en el proceso de toma de decisiones reales, apareciendo situaciones de absentismo o inasistencia a las sesiones. Las organizaciones «enmudecen», adoptan un papel «ausente» e incluso «conformista» en las sesiones, utilizando otras vías más útiles para canalizar sus demandas, como se advirtió anteriormente, y para influir en la toma de decisiones.

En suma, la transparencia e innovación real y efectiva de la participación ciudadana en el diseño, gestión y evaluación de las políticas de servicios sociales se configura como elemento esencial para generar/reforzar/reconstruir la calidad democrática en el nivel territorial y organizacional más próximo. Su incorporación permitirá mejorar la eficacia y eficiencia de las políticas públicas y la prestación de los servicios sociales y adoptar decisiones significativas y vinculantes para los actores sociales y usuarios de centros/servicios, provocando una progresiva vitalización del capital social de los municipios y organizaciones sociales donde trabajamos desde las sinergias transaccionales.

Referencias Bibliográficas

- Alguacil, J. (2006). Barrios desfavorecidos: diagnóstico de la situación española. En F. Vidal, (dir.), *V Informe FUHEN de políticas sociales: la Exclusión Social y el Estado de Bienestar en España*. Madrid. FUHEM, 155-168
- Alguacil, J. (2008). Espacio público y espacio político. La ciudad como el lugar para las estrategias de participación. *Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 2, 12-29.
- AMNISTIA INTERNACIONAL (2011). *Derechos a la intemperie. Obstáculos para hacer valer los derechos económicos, sociales y culturales en España*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Bobbio, N. (2003). *Teoría general de la política*. Madrid: Trotta.
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, París: Seuil y La République des Idées.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós
- Chambers, S. (2003). Deliberative Democratic Theory. *Annual Review of Political Science*, 6, 307-326.
- Colino, C. Y Del Pino, E. (2008). Democracia participativa en el nivel local: debates y experiencias en Europa. *Revista catalana de dret públic*, 37, 47-283.
- Cunill, N. (1991). *La participación Ciudadana*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Nueva Sociedad.
- Fresno, J. M. (Ed.) (2007). *Poniendo en práctica la estrategia europea para la inclusión social. Del plano europeo al plano local*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Fundacion FOESSA (2008). *VI Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España*. Madrid: Cáritas Española.
- Fundacion FOESSA (2012). *Exclusión y Desarrollo Social*. Madrid: Cáritas Española
- Font, J. (2001). *Ciudadanos y decisiones políticas*. Barcelona: Ariel.
- Ganau, E. y Frances, F. J. (2008). ¿A qué llamamos participar en democracia?: Diferencias y similitudes en las formas de participación. *Revista Internacional de Sociología*, LXVI, 49, 89-113.
- Giddens, A. (2000). *Más allá de la izquierda y la derecha, el futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Gutierrez, M. (2005). *La participación en los servicios públicos de bienestar*. Madrid: C.E.S.

- Hamzaoui, M. (2006): La gestión territorial de los problemas sociales. En C. Larivière, y J. M. Gorvil, (coord.). *La gestión de lo social. Revista Internacional de Políticas Sociales en Europa*. Barcelona: Hacer, 20, 53-63.
- Harms, H. y Pereyra, S. (2006). La necesidad de repensar la democracia. *Revista Sistema*, 193, 3-24.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- I.N.A.P. (2008). *Evaluación de la participación pública en la elaboración de las políticas públicas*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
- Jorba, L. (2009). *Deliberación y preferencias ciudadanas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Jurado, A. y Pérez, J. (2010). Dimensión territorial de la pobreza en España. *Revista Española del Tercer Sector*, 15, 23-31.
- Laparra, M. (2010). El impacto de la crisis en la cohesión social o el surf de los hogares españoles en el modelo de integración de la "sociedad líquida. *Documentación Social*, 158, 97-130.
- Löffler, E. (2005). Experiencias internacionales de participación ciudadana en Europa. Ponencia presentada en 1ª Congreso Internacional de Democracia Participativa, Málaga. Diputación de Málaga.
- Máiz, R. (2000). Democracia participativa. Repensar la democracia como radicalización de la política. *Metapolítica*, (5), 18, 72-95.
- Montero, J. R., Font, J. y Torcal, M. (Ed.) (2006). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Navarro, C. J.; Cuesta, M.; Font, J. (2009). *¿Municipios participativos? Participación política y ciudadanía en ciudades medias españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Navarro, C., J. (2008). *Participación Local*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Navarro, C., J. (2011). *Comunidades locales y participación política en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pares, M. (coord.) (2009). *Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa*. Barcelona: Ariel.
- Pasquino, G. (1999). *La democracia exigente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pastor, E. (2009). *Participación y gestión de las políticas sociales municipales*. Murcia: Editum.
- Putnam, R. D. (2011). *Para que la democracia funcione*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, G., Arriba, A., Marban, V. y Salido, O. (2005). *Actores sociales y reformas del bienestar*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Sintomer, Y y Ganuza, E. (2011). *Democracia participativa y modernización de los servicios públicos: una investigación sobre las experiencias de presupuestos participativos en Europa* Ámsterdam/Paris TNI/La Découverte.
- Subirats, J. (2007). *Los Servicios Sociales de Atención Primaria ante el cambio social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Tarrow, S. (1997). *El Poder en Movimiento: los nuevos movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universidad.
- Tilly, C. (2008). *Contentious Performances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarrow, S. (2006). *Contentious Politics*. Boulder (Co): Paradigm Publishers.
- Vallespín, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.
- VV.AA. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista del Tercer Sector*, 5, 15-57.
- Warren, M. E. (2001). *Democracy and association*, Princeton: Princeton University Press.
- Ybelice, B. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español, En *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.

Notas

- ¹ La revolución de la dignidad (iniciada el 22 de mayo de 2010 en Túnez), de las camisetas blancas, el movimiento de los “indignaos”, la ocupación de los “indignados”, las manifestaciones y huelgas en contra del desempleo y el creciente aumento de la precariedad y flexibilidad laboral en España son muestras elocuentes de lo que esta sucediendo.
- ² Entre el catálogo de competencias de las CC.AA. se encuentran las relativas a la asistencia social (148.1.20).
- ³ Ley de Cantabria 2/2007, de 27 de marzo de Derechos y Servicios Sociales – B.O.C. núm.: 66 de 3 de abril.
- ⁴ Ley 5/2009, de 30 de junio, de servicios sociales de Aragón B.O.A. núm.: 132 de 10 de julio.
- ⁵ Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de servicios sociales del País Vasco B.O.P.V. núm.: 246 de 24 de diciembre.
- ⁶ Ley 14/2010, de 16 de diciembre, de servicios sociales de Castilla-La Mancha – B.O.E. núm.: 38 de 14 de febrero de 2011.
- ⁷ Ley 16/2010, de 20 de diciembre, de servicios sociales de Castilla y León – B.O.E. núm.: 7 de 8 de enero de 2011. BOCYL. núm.: 244 de 21 de diciembre de 2010 y corrección de errores en BOCYL, núm.: 23 de 3 de febrero de 2011.
- ⁸ Ley Foral 15/2006, de 14 de diciembre, de servicios sociales – B.O.E. núm.: 27 de 31 de enero.
- ⁹ Ley 12/2007, de 11 de octubre de Cataluña – B.O.E. núm.: 266 de 6 de noviembre.
- ¹⁰ Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia – D.O.G. núm.: 245 de 18 de diciembre.
- ¹¹ Ley 4/2009, de 11 de junio, de servicios sociales de las Illes Balears B.O.B.B núm.: 89 de 18 de junio.
- ¹² Ley 7/2009, de 22 de diciembre, de Servicios Sociales de la Rioja B.O.R. de 28 de diciembre.
- ¹³ Ley del Principado de Asturias 1/2003, de 24 de febrero, de servicios sociales B.O.P.A. de 8 de marzo.
- ¹⁴ Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia publicada en el B.O.E. núm.: 299 de 15 de diciembre de 2006.
- ¹⁵ Se caracterizan por ser consultivos, de ámbito territorial y/o sectorial, de carácter extensivo y facilitadores de información, asesoramiento y captación de propuestas.
- ¹⁶ Disponen de personalidad jurídica propia, delegación de competencias en Servicios Sociales generales y/o sectoriales y con cierta autonomía en la toma de decisiones y la gestión económico-administrativa y técnica del área. De esta forma, combinan: adopción de decisiones, ejecución/gestión de acuerdos y participación.
- ¹⁷ Dimensión informal del ejercicio de facilitación. A través de reuniones periódicas protagonizadas por técnicos de Servicios Sociales con organizaciones del territorio y técnicos de otros Sistemas. La iniciativa, convocatoria, agenda y organización se realiza a través de los Directores/Coordinadores de los Centros de Servicios Sociales, en ocasiones sin respaldo sobre los asuntos tratados y acuerdos alcanzados en ellas. Entre sus fines: ofrecer información, detectar necesidades; solicitar participación, promover la cooperación interasociativa y generar redes y protocolos de colaboración técnica interinstitucional.

Dirección del autor

Enrique Pastor Seller. Universidad de Murcia. Departamento de Sociología. Campus de Espinardo.
30071 Espinardo (Murcia).

Correo electrónico: epastor@um.es
Fecha de recepción del artículo: 16.10.2012
Fecha de revisión del artículo: 9.3.2013
Fecha de aceptación final: 25.3.2013

Cómo citar este artículo

Pastor Seller, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 91-103.

ESTRATEGIAS EFICACES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL¹

EFFECTIVE STRATEGIES OF SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION WITH ADOLESCENTS IN SOCIAL RISK SITUATION

ESTRATÉGIAS EFICAZES DE INTERVENÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO

Miguel Melendro Estefanía, Ángel Luis González Olivares
y Ana Eva Rodríguez Bravo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

RESUMEN: Si bien la caracterización de la población adolescente y juvenil en riesgo de exclusión social ha sido ampliamente investigada, no lo ha sido tanto la intervención que se realiza con ella. Este artículo hace referencia a una investigación que, realizada entre los años 2011 y 2012, avanza en la descripción de estrategias eficaces de intervención, en su tipificación y estudio, de forma que sirvan como banco de información para una buena práctica profesional, reproducible y útil para mejorar la situación de los adolescentes en riesgo.

Desde los planteamientos de la investigación-acción, las aportaciones de los profesionales que trabajan directamente con esta población, recogidas a través de cerca de cincuenta cuestionarios y siete grupos de discusión, son una fuente de conocimiento directa y bien documentada, útil para destacar los elementos más relevantes de esta intervención, así como los obstáculos, limi-

taciones y prácticas mejorables en este ámbito de trabajo.

Entre otras cuestiones, forman parte de los resultados y la discusión en torno a ellos las propuestas de intervención eficaz sobre las dinámicas familiares conflictivas, la preocupante y cada vez más presente violencia ascendente, el duelo migratorio adolescente y sus efectos de riesgo y marginación, la escasa y frágil participación de los adolescentes en la toma de decisiones sobre su propio proyecto vital y las importantes necesidades formativas del colectivo que trabaja con esta población.

Se perfilan así mismo relevantes elementos estratégicos como base de la intervención con adolescentes en riesgo, entre ellos la flexibilidad para abordar situaciones inciertas, el vínculo, la empatía y la proximidad afectiva como herramientas necesarias en la acción socioeducativa, la contextualización de la intervención en situaciones de conflicto

y el debate en torno a la resiliencia y sus aportaciones en este ámbito de la Pedagogía Social.

PALABRAS CLAVE: Adolescencia; grupo de alto riesgo; educación social; intervención; investigación acción; educador.

ABSTRACT: Although the characterization of teenagers and young population at risk of social exclusion has been thoroughly investigated, that's not the case of the intervention strategies used. This article refers to a research performed between 2011 and 2012 which advances on the description, categorization and study of effective intervention strategies, so they can be used as an information source for good professional performance, reproducible and useful to improve the situation of teenagers at risk.

From a research-action approach, the contributions from the professionals working with this population, collected from about a hundred tests and seven discussion groups, are a direct and well-documented source of knowledge. This information is useful in order to underline the most relevant elements of this intervention, as well as the obstacles, limitations and practices that can be improved in this field of work.

Part of the results and the discussion about them are, among others, the proposals of effective intervention in conflictive familiar dynamics, the worrying and increasing violence, teenagers migratory grief and its effects of risk and marginalization, the limited and weak participation of teenagers in their own life decision making and the important educational needs of the group of people working with this population.

Furthermore, relevant strategic elements are shaped as the base of the intervention with teenagers at risk situation. Among those elements we find the flexibility to deal with uncertain situations, the link, empathy and affective proximity as necessary tools in socio-educational action, the contextualization of intervention in conflict situations and the debate about resilience and its contributions to the field of Social Pedagogy.

KEYWORDS: Teenager; high risk group; social education; research-action; intervention; educator.

RESUMO: Embora a caracterização de adolescentes e população jovem em risco de exclusão social tem sido exaustivamente investigada, que não é o caso das estratégias de intervenção utilizadas. Este artigo refere-se a uma pesquisa realizada entre 2011 e 2012, que avança sobre a descrição, categorização e estudo de estratégias de intervenção eficazes, de modo que possam ser utilizados como fonte de informação para o bom desempenho profissional, reprodutível e útil para melhorar a situação dos adolescentes em situação de risco.

A partir de uma abordagem de pesquisa-ação, as contribuições dos profissionais que trabalham com esta população, coletados a partir de cerca de uma centena de testes e sete grupos de discussão, são uma fonte direta e bem documentada do conhecimento. Esta informação é útil para sublinhar os aspectos mais relevantes desta intervenção, bem como os obstáculos, limitações e práticas que podem ser melhorados neste campo de trabalho.

Parte dos resultados a discussão sobre eles são, entre outros, as propostas de intervenção eficaz na dinâmica familiar de conflito, a violência preocupante e crescente, adolescentes luto migratório e seus efeitos de risco e da marginalização, a participação limitada e fraca de adolescentes em sua tomada de decisão própria vida e as necessidades educacionais importantes do grupo de pessoas que trabalham com essa população.

Além disso, os elementos estratégicos relevantes são moldados como a base da intervenção com adolescentes em situação de risco. Entre esses elementos, encontramos a flexibilidade para lidar com situações incertas, a ligação, empatia e proximidade afetiva como ferramentas necessárias em ação sócio-educativa, a contextualização de intervenção em situações de conflito o debate sobre resiliência e suas contribuições para o campo da Pedagogia Social.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente; grupo de alto risco; a educação social; a investigação-ação; intervenção; educador.

Introducción

Debido a sus características y particularidades, la adolescencia es un momento evolutivo que exige una especial atención ante la aparición y consolidación de situaciones de riesgo y de exclusión social y, en consecuencia, de vital importancia para el desarrollo, desde el prisma de la intervención socioeducativa, de acciones de prevención y tratamiento de futuras problemáticas.

Algunos estudios recientes que definen las características de los/as adolescentes en riesgo de exclusión social, describen el contexto en el que se desenvuelven e identifican factores e indicadores de riesgo, de protección y/o de resiliencia presentes en su realidad (Lahire, 2007; Rees et al, 2010; Yergeau, Pauzé y Toupin, 2007).

Otros trabajos a tener también muy en cuenta al abordar la temática de los/as adolescentes en riesgo de exclusión social, son los que indagan en las “trayectorias fallidas” de las poblaciones más vulnerables; bien profundizando en el reconocimiento de éstas trayectorias (Fernández del Valle, 1998; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007; Inglés, 2005); bien planteando la necesidad de reestructurar las políticas sociales de atención a estos colectivos (Bendit y Stokes, 2004; Cachón, 2004; Du Bois- Machado y Pohl, 2004; Reymond y López Blasco, 2004).

Así mismo, es preciso no perder de vista aquellas investigaciones que recogen la preocupación actual de las instituciones públicas europeas por el bajo rendimiento escolar de los/as jóvenes, las elevadas tasas de abandono escolar temprano y los condicionamientos que ambos factores ejercen sobre la iniciación al mundo laboral (Casas y Montserrat, 2009; Simon y Owen, 2006), junto a aquellas que ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el apoyo institucional a ésta población a través de “políticas de transición”, es decir, de políticas sociales que tengan en cuenta sus especiales características y necesidades (Bendit y Stokes, 2004; Du Bois-Reymond y López Blasco, 2004).

La complejidad del contexto en que crecen los adolescentes en riesgo de exclusión social y la diversidad de los entornos de los que proceden -centros y recursos para menores tutelados de los sistemas de protección, grupos familiares de riesgo, centros para el cumplimiento de medidas judiciales, ...- son elementos determinantes a la hora de entender el concepto de intervención “socioeducativa” e indicadores de la flexibilidad que ésta requiere, tanto para poder acceder de forma adecuada a éstas realidades como para dar continuidad a la acción socioeducativa iniciada, y para estar en condiciones de prepararlos y acompañarlos para su futura y corta trayectoria hacia una vida adulta autónoma y responsable.

Por intervención “socioeducativa”, en el marco de esta investigación, hemos entendido una acción social de naturaleza y alcance educativo, en la cual la expresión “socioeducativa” pretende enfatizar la necesidad de una educación que “dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades educativas de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana” (Caride, 2005, p.57). Además, queremos destacar nuestra comprensión de ésta intervención como praxis, como interacción constante entre acción y reflexión, como práctica compleja, como una “disciplina de acción que se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo, a asumir la aleatoriedad inherente a toda acción humana” (Meireiu, 2001, p.109).

En relación a sistemas complejos y abiertos, como el que estamos investigando, Edgar Morin (2005) señala la necesidad de actuar en determinadas condiciones atendiendo a estrategias, más que a programas. Siguiendo esta idea, establecer una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable, es decir, un programa de acción, es fundamental: Pero cuando existen variaciones importantes y constantes en las condiciones exteriores, ante las cuales es habitual que los programas se bloqueen, la acción se burocratice y se recurra a soluciones estandarizadas, poco prácticas ante fluctuaciones importantes o repetidas, valoramos que es mucho más interesante actuar a través de estrategias. Sin embargo, llegados a este punto cabe preguntarse qué estrategias utilizar y

cómo hacerlo. Ésta investigación ha avanzado en la descripción de aquellas estrategias que a los profesionales del ámbito socioeducativo les resultan más eficaces en su intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social, profundizando en su tipificación y estudio. Pretendemos de esta forma que sirvan como banco de información para una buena práctica profesional, reproducible y útil para mejorar la situación de los adolescentes en riesgo.

Con objeto de avanzar en la caracterización y aplicación del concepto de estrategia al ámbito que nos ocupa, hemos partido de una definición de *estrategias eficaces* ya utilizada en investigaciones anteriores (Melendro, 2007 y 2010), que tras un nuevo contraste con los profesionales e investigadores implicados en este trabajo quedó conceptualizada de la siguiente manera: *procesos de intervención y toma de decisiones a corto y medio plazo -no son meras formulaciones de intenciones- que suponen actuaciones bien definidas, capaces de movilizar sistemas.*

Finalmente hemos revisado y analizado, los resultados y aportaciones de los estudios más actuales sobre estrategias de intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social. Entre ellos se encuentran investigaciones sobre *estrategias relacionadas con políticas integrales* (Aguado, 2005; Brullet y Gómez-Granell, 2008; Guasch y Ponce, 2005; Lamarca y Barceló, 2006; Pantoja y Añaños, 2010; Parazelli, 2000; Rivard, 2004; Roldán y Moñivas, 2001), *estrategias desde la prevención, la escuela y la educación familiar* (Biehal, 2005; Catalano, Haggerty, Harachi y Abbott, 1998, 2005, 2009, 2010; Hicks y Stein, 2010; Iglesias, 2008; Lila, Buelga y Musitu, 2006; Rudduck y Flutter, 2007), *estrategias desde el ámbito de la protección y la atención a población en riesgo grave de exclusión social* (Ballsells, 2006; García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007; Harwood, 2009; Minore y Hopkins, 2003; Montserrat y Casas, 2010), *estrategias en clave de resiliencia*, (Barudy y Dantagnan, 2005; Cirulnik, 2002; Tisseron, 2007) y relacionadas con *estrategias para el tránsito a la vida adulta* (Fernández del Valle, 1998, 2007, 2009; Goyette et al., 2007; Melendro, 2007 y 2010).

1. Metodología

La finalidad de la investigación ha sido la de avanzar en el conocimiento de estrategias eficaces de intervención con adolescentes en riesgo: estrategias contrastadas, validadas y que puedan ser reproducidas con éxito en diferentes contextos de actuación. De acuerdo con esta finalidad, la investigación persigue dos objetivos centrales:

1. Optimizar, desde procesos de investigación-acción, la intervención socioeducativa que se desarrolla con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social.
2. Aportar información relevante sobre estrategias eficaces y contrastadas en este ámbito de intervención, favoreciendo su incorporación al trabajo cotidiano de los equipos socioeducativos.

La presencia de múltiples elementos en la atención educativa a los adolescentes en riesgo de exclusión social y la complejidad del diseño mismo de la intervención socioeducativa, nos llevaron a identificar los planteamientos de la Investigación-Acción (IA) y de la *Grounded Theory* (TF) como los enfoques metodológicos más adecuados al ámbito y las características fundamentales del estudio.

Desde el enfoque de la IA, han sido de utilidad para la investigación algunos planteamientos como: su interés por tratar problemas concretos en el contexto en el que se producen e implicando -de forma colaborativa- a investigadores, profesionales y otros grupos de interés (Cohen y Manion, 1994); su intención, en contraposición a la investigación tradicional, de estudiar una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliot, 1993); y la priorización que realiza de las estrategias de actuación como componente central de los programas de intervención, así como al interés por concretar aquellas acciones socioeducativas que pueden resultar más eficaces en los aspectos micro y mesosistémicos (Belsky 1993; Bronfrenbrenner, 1979).

La TF (Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*) ha sido el soporte metodológico fundamental para el diseño, elaboración y desarrollo de las diferentes partes del proceso de investigación. Se trata de una metodología que ha sido empleada en múltiples investigaciones de diferentes disciplinas, desde la medicina a la antropología, la psicología, la sociología o la propia educación. Así, en nuestro trabajo las fases de investigación completadas han seguido las recomendaciones de Glasser y Strauss (1965) y sus adaptaciones por Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A.M. (2007) y Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2001), en cuanto al muestreo teórico, la codificación selectiva y teórica de los datos -hasta su saturación- y el proceso de categorización, que han conducido a los resultados que a se reflejan en este trabajo.

El sujeto central del estudio han sido los profesionales que trabajan con los y las adolescentes en riesgo de exclusión social atendidos desde los servicios sociales, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años

En el diseño de las técnicas e instrumentos y en el tratamiento de la información se ha utilizado una metodología mixta, combinando el enfoque cuantitativo, que ha permitido la realización de una buena caracterización del contexto y el contraste de la eficacia de las actuaciones, con el enfoque cualitativo, que ha facilitado la profundización y triangulación de los resultados.

Como técnica de investigación para la recogida de datos de carácter cuantitativo se ha utilizado la encuesta, que se ha aplicado mediante un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas y abiertas. En total en la Comunidad de Madrid, ámbito geográfico al que hace referencia este artículo, se han recogido un total de cuarenta y tres cuestionarios. El análisis de la información aportada por estos cuestionarios se ha realizado básicamente a partir del uso de frecuencias, distribuciones y relaciones entre las variables relevantes para el análisis, utilizando el programa SPSS (versión 19).

Para la recogida de datos de carácter cualitativo, por su parte, se ha utilizado como técnica de investigación el grupo de discusión. Se diseñaron un conjunto de ocho sesiones de discusión en las que participaron un total de quince profesionales. El análisis del contenido de los discursos recogidos en estos grupos ha sido analizado utilizando como herramienta el programa Atlas-ti, versión 6. 2., siguiendo el enfoque metodológico de la *Grounded Theory*.

2. Caracterización del escenario de intervención. Resultados del análisis cuantitativo

El conocimiento de la realidad sobre la que actúan los profesionales es una fuente de información enormemente relevante en investigación; en ella se ven reflejadas las expectativas y motivaciones que surgen en su quehacer cotidiano, conformando un marco enriquecedor sobre las situaciones que requieren un mayor detenimiento en su estudio y valoración. A continuación analizamos una serie de cuestiones que nos parecen relevantes para contextualizar la intervención socioeducativa de los equipos de profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo, tras recoger su opinión a través de un cuestionario semiestructurado.

Este grupo de profesionales representan a entidades sociales y a instituciones públicas que trabajan directamente con adolescentes en riesgo de exclusión social. La muestra seleccionada está formada por 43 personas, de las cuales la mayoría son mujeres (65,1%) y el resto hombres (34,9%). Las entidades a las que representan son en su mayoría (80%) entidades especializadas y con gran experiencia en este ámbito de intervención; el resto son profesionales de instituciones públicas, fundamentalmente de los servicios socioeducativos que atienden a esta población. La formación de estos profesionales destaca por su preparación universitaria (95,3 %) y su formación especializada. En su gran mayoría se trata de profesionales formados inicialmente en carreras como Psicología (23,3%), Educación Social (16,3%), Pedagogía (11,6%) y Trabajo Social (11,6%).

En la investigación que nos ocupa, el cuestionario semiestructurado utilizado estaba constituido por 30 ítems, que interrogaban a los profesionales sobre las características de los adolescentes con

los que trabajan, de sus familias y sobre aspectos concretos de la intervención socioeducativa desarrollada con ellos. Atendiendo a estadísticos descriptivos, indicamos a continuación las valoraciones con puntuaciones más significativas en los diferentes ítems del cuestionario. Para ello se ha tenido en cuenta el grado de acuerdo-desacuerdo de los profesionales, sustantivado en una calificación 0-10, donde 0 es el valor más bajo de acuerdo y 10 el más alto (Tabla 1).

Así, los dos ítems que reciben la valoración más alta por parte de los profesionales son los que se refieren al elevado nivel de fracaso escolar de los adolescentes (ítem 20, $x=8,32$, $ds=1,254$) y a la repercusión negativa del fracaso escolar en sus trayectorias (ítem 21, $x=8,34$, $ds=1,47$). Los profesionales están seriamente preocupados por la trayectoria de fracaso y abandono escolar de los adolescentes, y consideran que este condicionante afectará gravemente a su futuro.

Con una media muy elevada también encontramos las respuestas al ítem 10 ($x=8,24$, $ds=1,35$), que hace referencia al diseño, por parte de los profesionales y en colaboración con los adolescentes, de itinerarios personales flexibles, adaptados a las necesidades y posibilidades de cada uno de ellos/a. En este sentido se plantea cómo los profesionales que trabajan con este colectivo tienen una visión estratégica y participativa de su propia actuación, ofreciendo las orientaciones más adecuadas, modificándolas de acuerdo con los adolescentes para alcanzar un mejor desarrollo personal y social. La especial sensibilidad de los profesionales y su profesionalidad en sí se refleja en esta respuesta, donde la intervención se hace a la medida del adolescente y desde su protagonismo.

En sentido inverso, las puntuaciones con menor valor corresponden a los ítems 18 y 19. En el primero de ellos los profesionales responden de manera general que cuando se encuentran con problemas, los adolescentes no cuentan con una red social de apoyo diferenciada de los apoyos institucionales ($x=4,83$). Las respuestas con una moda de 6 y una $ds=1,773$ describen una ligera divergencia en las opiniones de los profesionales, aunque parece claro el acuerdo general de que no existen redes de apoyo adecuadas para este colectivo desde el ámbito social. Algo similar ocurre con las respuestas al ítem 19, sobre el interés -percibido por los profesionales- de los adolescentes para estudiar y mejorar su formación. En sus respuestas, los profesionales han tenido elecciones próximas al "muy en desacuerdo" ($x=4,76$, moda= 4), aunque también ha existido una cierta disparidad en las opiniones ($ds=1,655$), en cualquier caso poco significativa.

Entre las respuestas que se encuentran en el punto medio en cuanto a la valoración de los profesionales (5 puntos sobre 10), es decir, ítems en los que los profesionales no se decantan ni por el acuerdo ni por el desacuerdo, podemos destacar el ítem 22 ($x=5,10$, $ds=1,446$), que pregunta sobre si los adolescentes muestran un comportamiento social responsable al inicio de la intervención socioeducativa, y el ítem 13, que plantea que la formación de los profesionales que atienden a esta población se lleva a cabo de forma frecuente y sistemática. En este último los profesionales han tendido a una respuesta media ($x=5,20$), con una moda de 7, algo destacable dada la desviación típica correspondiente de $ds=1,978$, una de las más altas del estudio.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario a profesionales

Ítems - Variables	Mín.	Máx.	Media	S.d.
En relación a las/los profesionales que trabajáis directamente con adolescentes				
9. Tenéis un excelente nivel de conocimiento de:				
9.a Entorno Social	3	9	6,93	1,506
9.b Entorno Familiar	5	10	7,76	1,261
9.c Entorno Escolar	6	10	8,07	1,191

9.d Entorno Institucional	3	10	7,46	1,645
9.e Itinerario Laboral	6	10	7,98	,935
10. Diseñáis y desarrolláis itinerarios personales flexibles	4	10	8,24	1,356
11. Trabajáis de forma coordinada e interdisciplinar.	2	10	7,83	1,745
12. Disponéis de recursos, estrategias para abordar situaciones imprevistas.	3	9	7,10	1,499
13. Forma frecuente y sistemática de formación de profesionales que atienden a esta población.	1	9	5,20	1,978
En relación a la intervención socioeducativa				
14. La intervención socioeducativa es eficaz porque favorece la inclusión social de los adolescentes.	3	10	7,88	1,488
15. La intervención socioeducativa hace disminuir el absentismo escolar.	3	10	7,46	1,518
16. La intervención socioeducativa hace disminuir el fracaso escolar.	3	10	6,78	1,651
17. Están claramente establecidos los criterios de evaluación de la intervención socioeducativa.				
17a Evaluación Diagnóstica	3	10	6,39	1,686
17b Evaluación en el Proceso	3	10	6,61	1,563
17c Evaluación Resultados	3	10	6,73	1,633
En relación a las/los adolescentes con los que trabajáis				
18. Cuentan, cuando se encuentran con problemas, con una Red Social de Apoyo.	2	9	4,83	1,773
19. Tienen interés por estudiar y mejorar su nivel formativo.	1	8	4,76	1,655
20. Tienen un elevado nivel de fracaso escolar.	5	10	8,32	1,254
21. El fracaso escolar repercute en sus trayectorias vitales.	4	10	8,34	1,477
22. Muestran un comportamiento social responsable al inicio de la intervención socioeducativa.	2	8	5,10	1,446
23. Muestran un comportamiento social responsable tras finalizar la intervención socioeducativa.	5	9	7,00	1,132
24. Se encuentran en situación de exclusión social después de la mayoría de edad	2	9	6,22	2,019
25. Participan en decisiones que se toman sobre su futuro personal, social y laboral	3	10	7,44	1,689
26. Asisten a los centros y programas de intervención socioeducativa de forma voluntaria.	3	10	7,49	1,551
27. Están motivados y se muestran activos y participativos durante la intervención socioeducativa	4	9	6,68	1,011
28. Muestran un grado importante de empatía y confianza con los profesionales que intervienen	4	10	7,49	1,306
En relación a las familias de las/los adolescentes con los que trabajáis				
29. Se desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con los grupos familiares de los adolescentes.	3	9	6,17	1,657
30. Las familias colaboran y participan en las actuaciones planteadas.	2	8	5,34	1,591

Fuente: elaboración propia

Unas variables muestran, por otra parte, el mayor índice de variabilidad en las respuestas, es decir, suponen aspectos en los que los profesionales no se ponen de acuerdo, y para los que ofrecen valoraciones muy diversas. La primera de ellas hace referencia a la pregunta sobre si prevén que los adolescentes se encontrarán en situación de exclusión social después de la mayoría de edad (ítem 24, $x=6,22$, $ds=2,019$). Aunque la media se declina hacia el grado de acuerdo, más detalladamente los valores oscilan entre las puntuaciones de 2 y 9, justificando su variabilidad por el valor de la desviación típica. En este aspecto los profesionales pronostican, en su mayoría, que los adolescentes en riesgo se encontrarán en situación de exclusión social cuando lleguen a la edad adulta.

Por el contrario, los ítems con una menor fluctuación en las puntuaciones, corroborado por una variabilidad menor son el 9e y el 27. El primero de ellos hace referencia a que los profesionales que trabajan directamente con adolescentes tienen un excelente nivel de conocimiento de su itinerario y perspectivas laborales (9e, $x=7,8$), con una oscilación de las puntuaciones entre el 6 y el 10, siendo la $ds= 0,935$ y la moda de 8. Es decir, que los profesionales reconocen tener un conocimiento de qué hacer con este colectivo en el ámbito laboral y, además, lo tienen en consideración una amplia mayoría de ellos.

Muy próximo a estas puntuaciones están los resultados del ítem 27, que plantea cómo en la relación de los profesionales con los/las adolescentes con los que trabajan, estos/as están motivados y se muestran activos y participativos durante la intervención socioeducativa que se desarrolla con ellos. Aunque los profesionales han tenido una pequeña variabilidad en las respuestas (puntuación mínima 4 y máxima 9, $ds= 1,011$), en general la opinión de los técnicos ha sido positiva, describiendo que los sujetos son participativos y muestran interés en la intervención. La motivación y participación tiene una puntuación media de 6,68 y la moda es de 7.

Analizando de manera general y realizando una clasificación de los valores de la tabla, encontramos una serie de aspectos que los profesionales valoran de forma más positiva (puntuaciones superiores o iguales a 7), otros con los que se encuentran moderadamente satisfechos (puntuaciones iguales o superiores a 6), los que podemos calificar de mejorables (puntuaciones entorno al 5) y manifiestamente mejorables (puntuaciones menores de 5). Comentamos brevemente las variables incluidas en cada uno de estos apartados.

Aspectos valorados más positivamente: el conocimiento del entorno familiar, escolar e institucional (ítems 9b, 9c y 9d) de los adolescentes, junto con la comprensión del itinerario y perspectivas laborales (9e) de los mismos, son ámbitos sobre los que los profesionales afirman tener una información adecuada. De igual modo, el trabajo que se realiza en relación al diseño de itinerarios personales adaptados (10), a las características y circunstancias de los jóvenes, la coordinación interdisciplinar (11), y la disposición de recursos y estrategias para atender a situaciones imprevistas (12) son valorados como muy adecuados. Además en relación a la intervención socioeducativa, afirman que si esta es eficaz, favorece de forma significativa la inclusión de los adolescentes (14) y disminuye el absentismo escolar (15). Y en relación a los adolescentes con los que se trabaja, se describe que tienen un elevado nivel de fracaso escolar (20), hecho que repercute en su trayectoria vital (21). Aunque también muestran un comportamiento social responsable después de las intervenciones (23) y no les resta autonomía, ya que los adolescentes participan activamente en las decisiones sobre su futuro (25), acudiendo a los centros y programas de intervención socioeducativa de forma voluntaria (26) y mostrando un grado importante de empatía y confianza hacia los profesionales que intervienen socioeducativamente con ellos (28).

Aspectos moderadamente satisfactorios: los profesionales consideran tener un conocimiento adecuado en relación al entorno social de los adolescentes (9a). Por otro lado, en relación a la intervención socioeducativa reflexionan moderadamente que ésta hace disminuir el fracaso escolar (16); de

igual modo en el aspecto de la evaluación diagnóstica opinan que están establecidos los criterios a lo largo de todo el proceso de intervención (17^a, b y c). En relación a los adolescentes con los que trabajan, pronostican que se encontrarán en situación de exclusión social después de la mayoría de edad (24). Señalan así mismo que los adolescentes están motivados y son participativos durante la intervención (27) y en relación a sus familias, consideran que se desarrollan intervenciones socioeducativas adecuadas con ellas (29).

Aspectos mejorables o que condicionan la intervención: los profesionales describen un conjunto de respuestas próximas al término medio de acuerdo y desacuerdo, entre ellas la formación que reciben los adolescentes en riesgo (13), para unos adecuada y para otros no tanto, pero que requiere necesariamente de una mejora. También la participación de los adolescentes en el inicio de las intervenciones (22) exige una revisión, así como su sentimiento de soledad por la falta de colaboración de sus grupos familiares en las actuaciones planteadas.

Aspectos manifiestamente mejorables o que limitan seriamente la intervención: los profesionales muestran un grado de desacuerdo importante en relación a la suficiencia de las redes sociales de apoyo a los adolescentes en riesgo (18), con independencia de los recursos que ponen a su disposición las instituciones y administraciones que les atienden. Además reflejan que este colectivo no tiene interés por estudiar ni mejorar su nivel formativo (19), motivo que obliga a plantearse que es urgente modificar tanto la percepción de la sociedad hacia ellos como la percepción de ellos hacia la sociedad.

Todos estos argumentos nos hacen tener un conocimiento más cercano y real del contexto en que se produce la intervención socioeducativa con los adolescentes en riesgo de exclusión social, y especialmente la perspectiva de los técnicos y profesionales que trabajan con este colectivo, nos ofrece una información valiosa sobre las prioridades y sugerencias para mejorar la intervención con este colectivo.

3. Una intervención compleja. Resultados del análisis cualitativo

Junto al anterior análisis cuantitativo, se ha realizado un análisis cualitativo de la información obtenida en diferentes grupos de discusión de profesionales expertos en la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo. En la experiencia han participado quince profesionales –once educadores/as y cuatro psicólogos/as– pertenecientes a los equipos socioeducativos que intervienen directamente con adolescentes en riesgo, organizados en dos grupos de discusión. La formación inicial de estos profesionales está mayoritariamente relacionada con la psicología (47%) y la educación social y el trabajo social (33%); nueve eran mujeres y seis hombres. Se desarrollaron con ellos/ellas ocho sesiones –cuatro con cada grupo– que abordaron diferentes dimensiones de la intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. Todos ellos cumplimentaron, así mismo, el cuestionario a profesionales que se ha descrito en el apartado anterior.

La transcripción de cada uno de los grupos de discusión constituye un documento primario que, una vez codificado, ha facilitado la elaboración de categorías centrales, la emergencia de procesos sociales básicos y la fundamentación de hipótesis teóricas comprensivas de los fenómenos abordados.

Una primera tarea con los grupos de discusión consistió en concretar el concepto de “estrategia eficaz”, a partir de una definición previa, procedente de investigaciones anteriores (Melendro, 2007 y 2011), ya que era un elemento central del debate que se iba a establecer posteriormente, así como de la propia investigación.

Otro concepto clave tratado a lo largo de las sesiones fue el de intervención socioeducativa, que es identificada mayoritariamente con un enfoque ecosocial y procesual de la acción socioeducativa,

E5: Hay chicos que no necesitan nada de nosotros, o sea ellos no demandan nada y muchas veces pues se las tienes que sacar un poco ahí dependiendo de lo que ves, y otros incluso no quieren nada de nosotros. (M_GDP2_S3)²

Y también qué no están habituados a participar activamente o tomar decisiones en este tipo de contexto.

E4: El trabajador social les dice lo que tiene que hacer, el educador familiar, nosotros, en el instituto, o sea aquí opina todo el mundo al final menos ellos y se vuelven como súper automáticos y en el momento en que tú les dices 'bueno y tú qué piensas' se quedan como... como bloqueados, les cuesta un montón incluso en los talleres de creatividad 'y qué hago, tú dime lo que tengo que hacer, es mucho más fácil'. Entonces favorecer esa participación es complicado. (M_GDP1_S3)

La tercera categoría central, destacada en esta parte de la investigación, tiene que ver con la complejidad de la intervención. Como se muestra en la red conceptual (Gráfico 1), esta categoría hace referencia tanto a lo señalado anteriormente, como a otras categorías relevantes que describiremos a continuación: la flexibilidad en el planteamiento estratégico; las modalidades básicas de intervención –individual y con grupos–; el trabajo en red y la formación permanente de los profesionales.

Uno de los elementos más destacados, cuantitativa y cualitativamente, en las aportaciones de los grupos de discusión se refiere a la necesidad de flexibilizar los planteamientos estratégicos con la población adolescente. Este principio de intervención, que hemos resumido en la categoría “estrategias flexibles”, implica actuaciones que se pliegan a las condiciones socioambientales tanto en los tiempos como en los lugares, las características de las personas, de los recursos o de las redes de intervención.

Junto a este planteamiento flexible, dos modalidades de intervención que se combinan e interactúan tanto temporal como espacialmente, la intervención individual y la intervención con grupos, son características del trabajo socioeducativo con adolescentes y en su desarrollo vienen a mostrar de nuevo lo complejo que resulta todo a la hora de trabajar con esta población.

Hay una serie de estrategias que pueden considerarse comunes a ambas modalidades de intervención –individual y con grupos–, y a ellas nos referiremos en primer lugar.

Una primera línea común está relacionada con algo ya mencionado anteriormente: el enfoque ecosocial de la intervención socioeducativa. Desde él se plantea la importancia de la proximidad del educador y su presencia en el entorno más inmediato, en la vida cotidiana del/de la adolescente para ayudarle a elaborar cuestiones fundamentales en su vida, en ocasiones en momentos o situaciones aparentemente triviales pero que contienen una carga emocional o competencial enorme, y a los que difícilmente se puede acceder de otra manera.

Este acercamiento a la vida cotidiana solo puede hacerse desde el respeto a los ritmos y a las formas de cada adolescente, a su propio “proyecto vital”, único e irreplicable, y a la clara conciencia de que los profesionales que “intervienen” lo hacen solo desde una posición muy limitada, en relación a lo que supone el proyecto vital de una persona. Una posición limitada en los tiempos de intervención, en los momentos y espacios de la vida del adolescente que pueden compartirse, en el papel como profesional cuando diferentes instituciones y responsabilidades se implican, se han implicado y seguirán haciéndolo en el tránsito a la vida adulta de estos adolescentes. Como muy bien expresa una de las educadoras de los grupos de discusión:

...vas a desaparecer de su vida, eso es lo peor de todo. Yo creo que ahí, a veces sin querer, somos egoístas. Yo al principio creo que lo era más porque tú entras, estás un año con él de su vida y te piras, y tú te piras y tienes tu casa, tu familia, tu trabajo o no, lo que tengas ¿no?, pero el chaval sigue ahí, sigue ahí con su problema, con su dinámica familiar horrorosa, con su madre con salud mental esquizofrénica, o sea sigue ahí, entonces tú le has ayudado en un momento de su vida, pero creer que tú vas a cambiar eso... (M_GDP1_S3)

Una segunda línea compartida en la intervención individual y con grupos –en este caso con grupos de madres- tiene que ver con la implicación de la familia. Una implicación que parte de las necesidades de los adolescentes y tiene a estos como referente principal, y que supone una importante labor de eliminación de “etiquetas”, uno de los principales obstáculos en la intervención con esta población.

E6: Entonces una de las cosas que creo que hacemos en este trabajo es romper esquemas... De repente llegan aquí y a lo mejor es un caso de violencia ascendente y tú no es por lo primero que le preguntas. Tú lo primero que le preguntas es ‘¿te gusta jugar al fútbol?’ o ‘qué aficiones tienes’, ‘cómo te sientes’. Entonces de repente rompes esquemas y dice ‘me acaban de “desetiquetar”, y ahora ya no soy no sé quien, con este trastorno, con esta conducta, sino que además se están fijando en otras cosas’. Yo creo que es algo que les llama la atención y que hace que enganchen. (M_GDP1_S2)

En cuanto a las estrategias de intervención individual, se destacan en los grupos de discusión varias líneas básicas de trabajo, como se puede apreciar en la red conceptual elaborada (Gráfico 1). Una de ellas tiene que ver con el desarrollo de una serie de competencias concretas de los profesionales que suponen, entre otras cuestiones, la capacidad para analizar conjuntamente con los adolescentes el significado de las cuestiones vitales que les afectan y, antes que esto, de ser capaces de detectarlas y valorarlas en su justa medida. Junto a estas competencias se subrayan, de forma destacada y repetida, una serie de cualidades y habilidades personales necesarias para su implementación, como la escucha activa, la sinceridad y transparencia, las habilidades de comunicación, el manejo del humor y el uso adaptado del lenguaje con los adolescentes, la flexibilidad y capacidad de adaptación, la creatividad, la tolerancia a la frustración, la empatía, la consistencia educativa y, como síntesis de todas ellas, la disposición para abordar el cambio personal que supone este trabajo.

E7: yo con eso lo que veo es que, no sé cómo llamarlo, pero como estar dispuesto tú también a cambiar. Tú estás trabajando con gente que tiene que cambiar, pero a ti se te dan muchas situaciones en las que pues eso, que tienes que ser más paciente, que tienes que tener mayor tolerancia a la frustración. Tú tienes que estar dispuesto también a ver que te equivocas, y que hay cosas tuyas que tienes que fortalecer, o a desarrollar

Las competencias y habilidades desarrolladas por los profesionales están relacionadas directa, aunque no exclusivamente, con sus necesidades formativas, así como con la intensa labor de trabajo en red, en equipo e interdisciplinar que es necesario desarrollar.

En este sentido, se plantean como necesidades de formación permanente de los profesionales las que conciernen al desarrollo de sus competencias y habilidades, así como las que les ofrecen información y facilitan su respuesta a algunas de las limitaciones y obstáculos más destacados en la intervención con el colectivo de adolescentes, como las estrategias de actuación frente a situaciones de violencia ascendente, violencia entre iguales, absentismo y fracaso escolar, diferencias de género o características multiculturales de los grupos familiares atendidos.

Respecto al trabajo en red, en equipo e interdisciplinar, en los grupos se debatió intensamente sobre algunas dificultades importantes, como las que provocan las intervenciones múltiples de compleja coordinación, en ocasiones desde recursos difícilmente compatibles. En este sentido se insistió especialmente en los problemas provocados por la atención fragmentada a las familias, tanto en el tiempo de intervención como en el profesional y la institución desde la que se interviene; algo que da pie a la presencia de numerosos “juegos familiares” con los profesionales y desestabiliza de forma importante la acción socioeducativa. Un ejemplo de ello:

E6. Hay un hándicap importante en el tema de la violencia ascendente y es la coordinación entre los determinados recursos que trabajamos con la familia o con el adolescente, o por lo menos ese es uno de los planos princi-

pales que se nos está dando a nosotros en el centro con determinados casos. Desde el recurso que trabaja con la familia se trabaja de una manera, y nosotros trabajamos de otra, y decimos que vamos a trabajar de la misma manera ¿no? Pero luego, a la hora de poner en común lo que estamos trabajando, cuando llegamos a ponerlo en común, vemos que no se están trabajando las mismas cosas... Entonces en algún caso en particular tenemos problemas de competencias; lo mismo tú estás trabajando una cosa y yo estoy trabajando otra completamente diferente y resulta que lo que estamos haciendo es liar a la familia ¿no? (M_GDP2_S2)

La perspectiva general es, en cualquier caso, la de que el trabajo en red es el adecuado.

E3. Mi experiencia con las coordinaciones es buena. Generalmente se trabaja bien, generalmente están por la labor de coordinarse y generalmente hacen su trabajo. Luego hay excepciones, por supuesto, que son nefastas, pero la regla general es que sí que se trabaja coordinadamente. (M_GDP2_S2)

Otra línea destacada en relación a las estrategias individuales de intervención –aunque realmente nunca pueda separarse, más que de forma teórica, este tipo de modalidades de intervención y sus características- tiene que ver con la que hemos denominado, junto a los participantes de la investigación, “la senda de la resiliencia”. Una senda marcada por diferentes subcategorías, entre las que destacar las acciones socioeducativas orientadas a:

- Resaltar los valores de los y las “adolescentes resilientes”
- Promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración
- Ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes
- Potenciar modelos significativos de identificación, haciendo explícita al adolescente la resiliencia materna, paterna y de otros miembros del grupo familiar y/o de iguales, cuando estas existan.
- Superar sus dificultades de proyección en el futuro

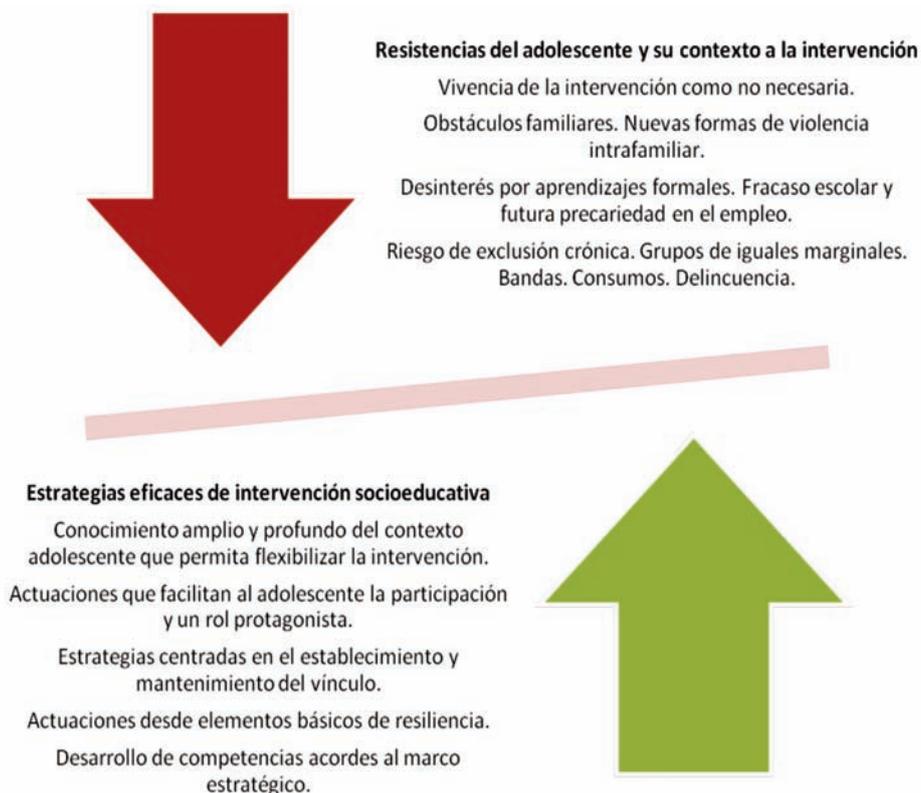
Finalmente, en cuanto a la intervención con grupos de adolescentes, los profesionales dedicaron amplios espacios de tiempo a comentar las actividades y talleres que realizan con ellos. Entre los numerosos talleres mencionados, fueron señalados a la vez como innovadores y eficaces los relativos a internet y las redes sociales (Twenty, Facebook,...), “liantes y líos (sobre relaciones de género en grupo), “mamás de hoy” (con madres adolescentes), un activo taller de cocina que es especialmente valorado o el que los educadores denominan “frikitaller”:

E7: sí, sí, he hecho un taller, era un taller curioso. Pues de, le llamamos el frikitaller.. Formalmente no se conoce así, pero la realidad es la que hay... (risas) ...entonces, nada, lo llamamos taller de modelismo y miniaturas y los pongo a pintar figuritas de warhemmer. Lo que pasa es que eso enseguida es muy resultón ¿sabes?, les sube la autoestima. Son chavales muy retraídos y eso les ayuda un poco a relacionarse, y están en un ambiente social relajados.

E2: con un grupo de chavales más frikis ¿no? que pues que no tienen mucha red social, están muy metidos en casa con combi, ordenador y movidas... la verdad es el típico taller que va enfocado a un público mucho más pequeño, pero yo creo que se trabajan cosas muy potentes... por ejemplo eso sí que creo que entra dentro de esa parte, y yo diría creatividad la nuestra porque tú no sabes la creatividad que tenemos que tener para una actividad, otra actividad, otra actividad y otra actividad (M_GDP1_S3)

Hasta aquí, las aportaciones más relevantes del análisis cualitativo realizado, que reflejan las preocupaciones y propuestas en el día a día de la intervención socioeducativa con adolescentes, narradas y debatidas por los profesionales con una amplia experiencia en este ámbito de acción socioeducativa.

Gráfico 2. Estrategias eficaces y repercusiones sobre las resistencias del contexto adolescente



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación aportan múltiples elementos para avanzar hacia una intervención socioeducativa eficaz. Como se concluye a partir del análisis realizado, estamos refiriéndonos a una intervención sumamente compleja, en la que las claves de su eficacia giran en torno a la puesta en funcionamiento de estrategias flexibles que parten del protagonismo real del adolescente en la toma de decisiones que le son vitales, y que supone como elemento central de la labor de los profesionales el establecimiento del vínculo con estos/as adolescentes.

El enfoque ecosocial de la intervención socioeducativa es otro elemento clave en el trabajo con adolescentes. Como señalábamos anteriormente, desde este enfoque se plantea la importancia de la proximidad del educador y su presencia en el entorno más inmediato, en la vida cotidiana del/de la adolescente para ayudarle a elaborar cuestiones fundamentales en su vida, en ocasiones en momentos o situaciones aparentemente triviales pero que contienen una carga emocional o competencial enorme (Lahire, 2007)

Junto a este enfoque global, aportación diferencial de nuestra investigación, encontramos múltiples elementos que se relacionan parcialmente con investigaciones anteriores en el ámbito que nos ocupa, ya mencionadas en la primera parte de este trabajo.

Así, cabe destacar la importancia que presentan, en relación al establecimiento del vínculo, las aportaciones sobre resiliencia, especialmente las enfocadas a resaltar los valores de los y las “adolescentes resilientes” y de otros modelos de identificación, promover el esfuerzo y la resistencia a la frustración como herramientas para superar las dificultades de proyección en el futuro o ayudar a construir imágenes positivas, alternativas a las de exclusión y riesgo dominantes, en línea con las aportaciones de Tisseron (2007), Cirulnik (2002) o Barudy y Dantagnan (2005).

Otras investigaciones (García Barriocanal, Imaña y De la Herrán, 2007; Goyette 2004, 2007), señalan también, en sintonía, con nuestras conclusiones, cómo la intervención debe reposar sobre la construcción de una relación fuerte de los equipos socioeducativos con los adolescentes, de forma que el educador se convierta en una persona significativa, clave para ellos y ellas. Más aún cuando, como manifiestan de forma repetida los profesionales, los adolescentes no sienten inicialmente que esa intervención sea necesaria (Rees, et al, 2010)

Mención aparte merece la significativa preocupación de los profesionales por el elevado nivel de fracaso escolar de los adolescentes y la repercusión negativa de este hecho en sus trayectorias vitales. Todo ello unido al escaso interés de los adolescentes por estudiar y mejorar su nivel formativo, supone movilizar una serie de estrategias que, en línea con investigaciones que han tratado este tema con anterioridad, plantean la necesidad de apoyar a los y las adolescentes en la mejora de sus relaciones familiares (Biehal, 2005; Lila, Buelga y Musitu, 2006) y en el establecimiento de relaciones socio-afectivas positivas más allá del entorno familiar y/o con su grupo de iguales (Yergeau, Pauzé y Toupin, 2007) así como la eficacia de una intervención preventiva global, a través de la creación de espacios de apego y de compromiso entre los miembros de la comunidad y la transformación intensiva de los entornos escolares (Catalano, Haggerty, Harachi y Abbott, 1998, 2005, 2009 y 2010).

Esto ha de ir unido a un protagonismo destacado de los adolescentes en la toma de decisiones sobre cuestiones vitales para ellos, tanto individual como grupalmente, sean estas de menor o mayor envergadura (Rudduck y Flutter, 1998, 2001, 2007)

Por último habría que resaltar la necesidad de mejorar las políticas sociales y de la formación de los profesionales, tanto en relación al desarrollo de competencias adecuadas a este ámbito específico de intervención (Bautista-Cerro y Melendro, 2012), como destacando la importancia de saber construir desde la cohabitación de los paradigmas de intervención, a través del trabajo en red e interdisciplinar (Goyette, 2004; Melendro 2007).

Tras esta breve revisión de los aspectos más destacados de nuestra investigación y su relación con otras aportaciones destacadas en el ámbito de la intervención con adolescentes en riesgo, retomamos una de las referencias metodológicas básicas del estudio, la Investigación-Acción (IA). La implicación de profesionales, investigadores, responsables institucionales en esta investigación hace especialmente importante insistir en la necesidad de reflexionar conjuntamente y diseñar acciones formativas y de planificación que incorporen estas propuestas a la intervención socioeducativa que se desarrolla día a día, en torno a la vida cotidiana de los adolescentes. La realimentación a partir de todo ello y la construcción de una atención de calidad a este colectivo, son el objetivo fundamental de la tarea desarrollada, y la base para futuros estudios en este ámbito.

Referencias bibliográficas

- Aguado, P. (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el ayuntamiento de Madrid. *INDIVISA. Boletín De Estudios e Investigación*, 6, pp. 249-257.
- Andreu, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Balsells, M. Á. (2006). Québec y Cataluña: Redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española De Educación Comparada*, 12, pp. 365-387.
- Bautista-Cerro, M.J. y Melendro, M. (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14, pp. 179-200.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment, a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), pp. 413-434.
- Bendit, R. y Stokes, D. (2004). Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, pp. 11-29.

- Biehal, N. (2005). Working with adolescents at risk of out of home care: the effectiveness of specialist teams. *Children and Youth Services Review*, 27 (10), pp. 45-59.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Brullet, C. y Gómez-Granell, C. (2008). (Coord.). *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: Graó.
- Cachón, L. (2004). *Las políticas de transición: estrategia de actores y políticas de empleo juvenil en Europa*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Casas, F. y Monserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21 (4), pp. 543-547.
- Catalano, R. F., Park, J., Harachi, T. W., Haggerty, K. P., Abbott, R. D., y Hawkins, J. D. (2005). Mediating the effects of poverty, gender, individual characteristics, and external constraints on antisocial behavior: A test of the social development model and implications for developmental life-course theory. En D. P. Farrington. (Ed.). *Advances in criminological theory: Vol.14. Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 93-123). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Du Bois-Reymond, M. y Lopez, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, pp. 11-29.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Fernández del Valle, J. (1998). *Y después... ¿qué? Estudio de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Consejería de Servicios Sociales del principado de Asturias.
- García Barriocanal, C., Imaña, A. y De la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del menor en la Comunidad de Madrid.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goyette, M. y Turcotte, D. (2004) La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement: un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service Social*, 51, pp. 29-44.
- Goyette, M., Chénier, G., Royer, M.N. y Noel, V. (2007). Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 35 (1), pp. 95 -119.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2005). Intervención psicopedagógica: Proyectos y programas de intervención en situaciones de infancia en riesgo social. Universitas Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, pp. 215-230.
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*. Madrid: Morata.
- Hicks, L. y Stein, M. (2010). *A multi-agency guide for professionals working together on behalf of teenagers*. Department for children, schools and families. Recuperado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190250/00247-2010DOM-EN.PDF
- Iglesias Galdo, A. (2008). *Educación e castigar. Unha historia do presente da xustiza de menores en Galicia*. Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Inglés, A., et al. (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 21-38.
- Lamarca Iturbe, Í. y Barceló Galdácano, F. (2006). Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: Retos para una intervención eficaz. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), pp. 25-36.
- Lila, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). *Programa LISIS: las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Machado Pais, J. y Pohl, A. (2004). Los dilemas del reconocimiento del aprendizaje informal. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, pp. 83-98.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Melendro, M. (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED, Ayuntamiento de Madrid y Opción 3 Soc. Coop.

- Minore, B. y H. Hopkins (2003). *Suicide Response Plans: A Comparative Cross-Jurisdictional Analysis*. Position paper prepared for the Government of Nunavut Task Force on Mental Health, Iqaluit, Nunavut: Centre d'excellence pour les enfants et adolescents ayant des besoins spéciaux et Santé Canada.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010) Educación y jóvenes ex-tutelados. Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*, 13-2, pp. 117-138.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pantoja, L. y Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 109-122.
- Parazelli, M. (2000). L'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue : une piste d'intervention collective à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 25-2, pp. 40-66.
- Rees, G., Gorin, S., Jobe, A., Stein, M., Medforth, R. y Goswami, H. (2010). *Safeguarding Young People: Responding to young people aged 11 to 17 who are maltreated. The children's society*. Recuperado de: <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/safeguarding.pdf>
- Rivard, J. (2004) Des pratiques autour des jeunes / enfants des rues : une perspective internationale. *Revue Nouvelles Pratiques sociales*, 17-1, pp. 126-148.
- Roldán, E., & Moñivas, A. (2001). Análisis comparativo de estándares de buenas prácticas para estrategias innovadoras de bienestar social ASIPS. proyecto leonardo da vinci. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, pp. 371-380.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Simon, A. y Owen, C. (2006). Outcomes for children in care: what do we know?. En E. Chase, A. Simon y S. Jackson: *In care and after: A positive perspective*. London: Routledge.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2001). *Grounded Theory: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Yergueau, E., Pauze, R. et Toupin, J. (2007). L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse. *Revue Intervention*, 127, pp. 58-69.

Notas

¹ Este trabajo se inserta en el marco de la investigación CTINVO41/11 sobre *Estrategias eficaces de intervención socio-educativa con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social*, financiada por Opción 3 S.C., Igaxes 3, Fundación Ilos y Fundación Trébol, en convenio de colaboración con la UNED (Art. 83 LOU) y con la participación del Ayuntamiento de Madrid, la Universidad de A Coruña, la Universidad de Girona, el Grupo de Investigación G44Edu16 - Contextos de Intervención socioeducativa de la UNED y la Fundació Pare Manel.



² Referencia de territorio, grupo de discusión y número de sesión.

Dirección de los autores

Miguel Melendro Estefanía, Ángel Luis González Olivares y Ana Eva Rodríguez Bravo. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14. 28030 Madrid, (España).

Correo electrónico: mmelendro@edu.uned.es; algonzalez@edu.uned.es; anaeva.rodriguez@edu.uned.es

Fecha de recepción del artículo: 7.2.2013

Fecha de revisión del artículo: 4.3.2013

Fecha de aceptación final: 25.6.2013

Cómo citar este artículo

Melendro Estefanía, M; González Olivares, A. L. y Rodríguez Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp.> 105-121

VIVIENDAS SUPERVISADAS PARA PERSONAS CON TRASTORNO MENTAL SEVERO EN ASTURIAS: ¿AMBIENTE RESTRICTIVO O ABIERTAS A LA COMUNIDAD? ¹

SUPPORTIVE HOUSING FOR PEOPLE WITH SEVERE MENTAL ILLNESS IN ASTURIAS: RESTRICTIVE ENVIRONMENT OR OPEN TO THE COMMUNITY?

MORADAS SUPERVISIONADAS PARA PESSOAS COM DOENÇA MENTAL GRAVE EM ASTÚRIAS: AMBIENTE RESTRITIVO OU ABERTO PARA A COMUNIDADE?

Omar García-Pérez

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

RESUMEN: A partir del proceso de Reforma Psiquiátrica iniciado en España en 1985 se asume el modelo de atención comunitaria y la filosofía de rehabilitación psicosocial como motor clave para la recuperación personal, social y laboral de las personas con trastorno mental severo. En este sentido, el alojamiento es un componente esencial en la medida que existe evidencia acumulada suficiente para afirmar que la provisión de un alojamiento adecuado representa una de las condiciones críticas para garantizar la atención comunitaria, convirtiéndose en uno de los más importantes programas de apoyo social. *Método.* El objetivo del estudio es evaluar las viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en el Principado de Asturias en sus aspectos de infraestructura y el funcionamiento interno de las mismas. Se utiliza la escala *Índice Ambiental (IA)*, y la escala de oportunidad de

Habilidades Básicas de la Vida Diaria (BELS), así como la información aportada por los programas residenciales y los informantes clave de los mismos. *Resultados.* Las viviendas obtienen de media una puntuación en el Índice Ambiental de 17,29 sobre un máximo de 55, lo que le confiere una funcionalidad más abierta que los ambientes institucionales, aunque lejos todavía de las viviendas supervisadas de otros programas residenciales. En síntesis, los resultados otorgan un nivel de independencia considerable para el desempeño de las competencias básicas y sociales de los usuarios. *Discusión.* Se denota cierto peligro de ambiente institucional en su funcionamiento diario, en aspectos como la red social de los usuarios, formada en gran parte por el personal de las viviendas, el tiempo que llevan residiendo en ellas o su escasa participación e integración social.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social; Enfermedad mental; Vivienda; Comunidad; Integración social; Educación social.

ABSTRACT: Community care model and philosophy of psychosocial rehabilitation as engine key recovery personal, social and employment of people with severe mental disorder is assumed from the psychiatric reform process begun in Spain in 1985. In this sense, the accommodation is an essential component to the extent that there is sufficient evidence to assert that the provision of adequate accommodation represents a critical condition to ensure community care, becoming one of the most important programs of social support. The aims of the study are to evaluate housing supervised for people with severe mental disorder in Principado of Asturias in its aspects of infrastructure and the inner workings of the same. This uses the *Environmental Index (AI)*, and the scale of opportunity to the *Basic Everyday Living Schedule (BELS)*, as well as the information provided by the residential programs and key informants of the same. Housing obtained from half a score in the environmental index of 17,29 on a maximum of 55, giving it a more open than the institutional, although far environments functionality yet of the supervised homes of other residential programs. In short, outcomes provide a level of considerable independence to carry out basic and social skills of the users, but true danger of institutional environment in its daily operation, in aspects such as the network of users, formed largely by the staff of the housing, time who is residing in them or their low participation and social integration is denoted.

KEYWORDS: Social Pedagogy; Mental Diseases; Housing; Communities; Social integration; Social education.

RESUMO: Introdução. Do processo de reforma psiquiátrica iniciada em Espanha em 1985, assume-se o modelo de atenção da comunidade e filosofia de reabilitação psicossocial como um fator-chave para a recuperação pessoal, social e de emprego das pessoas com doença mental grave. Neste sentido, a vivenda é um componente essencial na medida em que não é suficiente acumulado evidências para afirmar que a provisão de morada adequada é uma das condições essenciais para garantir cuidados na comunidade, tornando-se um dos mais importantes programas de apoio social. Métodos. O objetivo do estudo é avaliar a habitação supervisionado para pessoas com doença mental grave no Principado das Astúrias, e os aspectos de infra-estrutura do funcionamento interno do mesmo. Use o Índice de escala Ambiental (AI), ea escala de Competências oportunidade Básicas de Vida Diária (BELS), bem como as informações fornecidas pelos programas residenciais e informantes-chave do mesmo. Resultados. As propriedades obtidas pelas avaliações médias no Índice Ambiental de 17,29 de um 55 possível, dando-lhe mais funcionalidade aberto a ajustes institucionais, embora ainda longe das casas dos outros programas residenciais supervisionadas. Em resumo, os resultados fornecem um nível de independência considerável para executar habilidades básicas e sociais dos usuários. Discussão. Denota-se algum perigo de ambiente institucional em suas operações diárias, em áreas como a usuários de redes sociais, formados em grande parte por funcionários da Habitação, quanto tempo eles tenham residido eles ou à sua fraca participação e integração social.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia social; Doença mental; Vivienda; Comunidade; Integração social; Educação social.

Introducción

Históricamente, el concepto y atención al trastorno mental ha experimentado diversos giros significativos que han exigido y exigen en la actualidad cambios organizativos de gran calado. En este sentido, la consideración social de las personas con esta problemática ha evolucionado a partir de la transición entre los términos “loco” (que requiere aislamiento y reclusión por su supuesta peligrosidad), “enfermo” (susceptible de atención sanitaria) y “ciudadano” (López Álvarez y Laviana-Cuetos, 2007), que enfatiza su consideración como personas con derechos y deberes, para cuyo ejercicio encuentran dificultades múltiples, derivadas tanto de su enfermedad como de sus consecuencias en términos de discapacidad personal, pero también de la existencia de barreras sociales, ligadas al estigma. En este sentido, esa nueva concepción viene marcada en España por la Reforma Psiquiátrica de 1985, que inicia un proceso de desinstitucionalización y asume el modelo comunitario como marco general de atención, basado en nuevos enfoques rehabilitadores que apuestan por el paradigma de la recuperación (*recovery*) y bienestar (*well-being*) (Grupo de trabajo de la Guía de Práctica Clínica de Intervenciones Psicosociales en el Trastorno Mental Grave, 2009). De este modo, se han ido introduciendo conceptos como “atención integral e integrada”, que pretenden abarcar todo el déficit y las desventajas sociales que produce el impacto de la enfermedad mental en la persona que la padece (Gómez-Beneyto, 2007, 2011). Así pues, la comunidad adquiere un valor fundamental en el marco de intervención. Esto supone un cambio hacia la participación de diferentes agentes, principalmente socioeducativos y cuyo referente clave es la emancipación y transformación social, y es ahí donde la educación está estrechamente vinculada al desarrollo comunitario (Varela Crespo, 2010).

1. Modelo de atención comunitaria

Con el cierre de las grandes instituciones, la vida de las personas con trastorno mental severo se desenvuelve en sus hogares familiares o en residencias y, con ello, sus necesidades se han ido acercando progresivamente a la normalidad, esto es, ajustándose al conjunto de necesidades de la población sana: necesidad de recibir una educación, de trabajar, de poder ganarse la vida, de relacionarse, de ocupar el tiempo libre y, por supuesto, de recibir tratamiento adecuado (Gómez-Beneyto, 2007, 2011). En definitiva, se trata de que estas personas puedan recuperar su proyecto vital. En este punto es donde cobra importancia la rehabilitación psicosocial, pues para conseguir su independencia es necesario contar con una serie de apoyos que faciliten el paso que supone la recuperación. Este proceso se lleva a cabo a través de procedimientos de aprendizaje y provisión de soportes sociales, que sirven de medio para el desarrollo de habilidades personales en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve la persona (Camino Vallhonrat, Hernanz Vaquero y Bosch Vilac, 2010). La atención a las personas con trastorno mental severo requiere la integración de distintos niveles de atención y diferentes tipos de intervención que forman un conjunto inseparable, y que se integran en nuevos objetivos: autonomía, calidad de vida, bienestar personal, participación social en torno al concepto de recuperación personal.

El Principado de Asturias, como refleja el Plan de Salud Mental del Principado de Asturias 2011-2016, coordinado por Amelia González López (2011), se adhiere al modelo de atención comunitaria, siguiendo las directrices europeas pactadas en el Libro Verde de la Unión Europea sobre Salud Mental (2006), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nueva York, de 13 de diciembre de 2006, así como el modelo nacional desarrollado en la Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud (2007) y la recién publicada Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud 2011-2016 (Gómez-Beneyto, 2011). Por tanto, se ha optado por un marco de intervención que reconoce a la persona con enfermedad mental todos sus derechos y responsabilidades de ciudadano, con actuaciones dirigidas a la normalización e integración plena en la sociedad, evitando su exclusión.

2. Atención residencial para personas con trastorno mental severo

Bajo esta filosofía general de actuación, comienzan a desarrollarse diferentes dispositivos y programas sociosanitarios que faciliten la integración social de las personas con trastorno mental severo en la sociedad. Uno de estos programas es el referido a la atención residencial, en la que están presentes diferentes modelos y estructuras de alojamiento. De este modo, la atención residencial es uno de los últimos eslabones en la normalización deseada por la persona con un trastorno mental, al igual que los programas de inserción laboral, dentro de los programas de apoyo social, que deben estar coordinados con la parte sanitaria del modelo comunitario para una efectiva integración. Por ello, el trabajo de rehabilitación se tornaría sombrío sin el pilar del alojamiento que asegure un mínimo de seguridad y confianza (Gómez, 2002). Sin vivienda estable y de calidad, los equipos comunitarios no pueden funcionar. Tal es su importancia, que Shepherd y Murray sostienen que *“la vivienda debe estar en el centro de la psiquiatría comunitaria”* (Macpherson, Shepherd, y Edwards, 2004, p.180).

2.1. Efectos de los alojamientos con apoyo para personas con trastorno mental severo

Diversos estudios muestran efectos positivos de las viviendas supervisadas y de los programas residenciales en la situación clínica de los usuarios (Fakhoury, Murray, Shepherd y Priebe, 2002; López Álvarez et al., 2005c); en su funcionamiento personal y social (Fakhoury et al. 2002; Hansson et al., 2002; Sörsgaard et al., 2001); en su calidad de vida (Hansson et al., 2002; López Álvarez et al., 2005c; Mares, Young, McGuire y Rosenheck, 2002; Piat y Sabetti, 2011); así como una disminución en el uso de recursos sanitarios (Lascorz, Serrats, Pérez, Fábregas y Vegué, 2009).

Sin embargo, Ogilvie (1997) concluye que vivir en un mal ambiente residencial aumenta el número de servicios necesarios y disminuye la calidad de vida, por lo que se reduce la satisfacción del usuario y se crean mayores necesidades. Asimismo, vivir en un alojamiento adecuado mejora el funcionamiento social, y si se pasa de un alojamiento apropiado a otro inapropiado se produce un deterioro, de modo que estos aspectos indican una clara correlación entre la calidad del alojamiento y la calidad del funcionamiento social. Por otra parte, la inclusión de personas en un alojamiento no adecuado puede reflejar una serie de efectos negativos como el riesgo de institucionalismo, con la aparición y mantenimiento de conductas personales estereotipadas y empobrecidas y escasos contactos sociales (Ogilvie, 1997). A este respecto hay que señalar que, si bien modelos tradicionales y custodiales de funcionamiento se asocian, en general, con peores resultados (Sörsgaard et al., 2001), los usuarios no son homogéneos en cuanto a necesidades. Por este motivo, existen grupos de usuarios que se benefician de tipos de funcionamiento diferentes, desenvolviéndose mejor en entornos con mucho personal y bajas exigencias de actividad e interacción, mientras que para otros residentes, un “exceso” de personal provoca la disminución de resultados positivos en términos de autonomía, participación y desarrollo de redes sociales (Fakhoury et al., 2002).

3. Atención residencial en Asturias

La evolución de los dispositivos residenciales en Asturias ha tenido una trayectoria discontinua. Por un lado, los años 80 supuso un momento de creación y puesta en marcha de varios dispositivos, dentro del énfasis global del proceso de reforma. Así, en 1987 existían dos pisos protegidos en Avilés; un hogar protegido, denominado “La Casita”, para cinco plazas; un programa de ayuda en alojamientos heterofamiliares; “pensiones con veinticinco plazas en Oviedo y un programa de ayuda en viviendas para diez personas en Gijón” (García González, 1988, p.732). En 1993, se contabilizaban 30 plazas entre los pisos protegidos y el hogar protegido “La Casita”, pasando a existir 6 pisos protegidos con 17 plazas ocupadas y el hogar tutelado, con capacidad para 7 personas en el año 1998 (Servicio de Salud del Principado de Asturias [SESPA], 1998). A partir de los años 90, la atención residencial sufre un estancamiento y un retroceso ya que, a pesar de que el papel de estos dispositi-

tivos residenciales fue muy importante, poco a poco fue decayendo el interés por su utilización (García González y De las Heras, 1998), con el cierre de algunos pisos, debido también a problemas de financiación. Actualmente, existen en funcionamiento “diez viviendas supervisadas para un total de treinta y dos plazas” (González-López, 2011, p.28), si bien la muestra del estudio está compuesta por siete alojamientos. La gestión de los alojamientos es concertada, puesto que la Fundación Asturiana de Atención y Protección a Personas con Discapacidades y/o Dependencias (FASAD) realiza la intervención en seis viviendas, la Fundación SILOÉ en tres pisos y un alojamiento está gestionado directamente por los servicios de Salud Mental.

Así pues, un aspecto vital a la hora de evaluar este tipo de alojamientos es conocer su funcionamiento cotidiano, que nos ofrece información relevante de cómo se entienden las viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en el ámbito de la atención comunitaria en la red de salud mental pública en Asturias. También nos permite discernir qué tipo de modelo residencial se pretende conseguir y nos da la posibilidad de analizar las diferencias existentes de concepto y de programa residencial entre las distintas fundaciones o servicios que prestan el apoyo y supervisión de los dispositivos residenciales.

4. Método

La investigación que en estas páginas se aborda forma parte de un estudio más amplio que trata de evaluar las viviendas supervisadas existentes para personas con trastorno mental severo en el Principado de Asturias. Sus objetivos son analizar las características generales de los alojamientos y el funcionamiento básico y social de sus usuarios, así como su apoyo social comunitario, su calidad de vida y sus actitudes y grado de satisfacción respecto a la vivienda. Los resultados específicos que aquí se muestran son los derivados del funcionamiento interno de las viviendas, que se asumen como el último escalón en el proceso de la rehabilitación psicosocial de sus usuarios, requiriendo del ámbito pedagógico para su desarrollo, intervención y evaluación.

En este sentido, se trata de una investigación orientada al cambio, a la mejora y a la transformación social, a la que “la evaluación puede contribuir ayudando a las instituciones democráticas a seleccionar, supervisar, mejorar y dar sentido a los programas y a las políticas sociales” (Mark, Henry y Julnes, 2000, p.3). Asimismo, la investigación es participativa, fundamentalmente descriptiva y de cédula única. El método seleccionado para el trabajo de campo es “*cuantitativo*” (Barrón, Bas Peña, Crabay y Schiavoni, 2010, p.86), a través de diversas encuestas, análisis documental y notas de campo realizadas durante la investigación. La técnica básica de recogida de información es la entrevista, principal recurso metodológico a utilizar en el proceso de evaluación. Esto es así porque la rehabilitación psicosocial tiene como característica principal su individualidad, derivada de la particularidad de las personas a evaluar y de los contextos donde éstas interactúan o se prevé que vayan a interactuar. Estas circunstancias colocan a la entrevista como el método más adecuado de recabar información en rehabilitación (Fernández, González Cases, Mayoral y Touriño, 2003).

La elección de la muestra ha sido a través de un muestreo no probabilístico, a conveniencia, de modo que la muestra englobaba a toda la población objeto de estudio existente en el Principado de Asturias: las siete viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo y sus usuarios. Cuatro de ellas gestionadas por FASAD, dos por SILOÉ y una por los servicios de Salud Mental de la zona en la que se encuentra la vivienda.

Para su análisis concreto se utilizaron, principalmente, dos instrumentos de recogida de información:

a) *Indice Ambiental (EI- Environmental Index)*. Esta escala está adaptada, con varias preguntas adicionales, del Hospital and Hotel Practices Profile de Wykes 1982 (Jordá y Espinosa, 1990, 1991). Su objetivo es valorar el grado de autonomía de un individuo dentro de su entorno residencial y evaluar la calidad y las actividades disponibles en la localidad. La escala está dividida en subsecciones con los encabezamientos de: Actividad, Pertenencias, Comidas, Salud e Higiene, Habitaciones de los Residentes, Servicios y Entorno. Está diseñada para uso tanto en hospitales, como para todo tipo de alojamientos con personal donde sus usuarios sean residentes con trastorno mental. Consta de 55 ítems cuya categoría de respuesta es sí o no. La puntuación obte-

nida, con un máximo de 55, más que el nivel de “restrictividad” o “restricción”, como se denomina en la versión original del instrumento (Jordá y Espinosa, 1990; Maestro Barón et al., 2001; O’Driscoll y Leff, 1993; Rickard et al., 2002), parece medir, de manera más general, la mayor o menor proximidad funcional a contextos o ambientes institucionales (López Álvarez et al., 2005b). Asimismo, ha demostrado ser un cuestionario adecuado para medir la adecuación de ajuste entre las necesidades del paciente y las instalaciones residenciales. Esto debería ayudar a dirigir a las personas con trastornos mentales graves y persistentes hacia las instalaciones mejor adaptadas a sus necesidades (Corbiere, Lesage, Reinharz y Contandriopoulos, 2001). Esta entrevista ha sido realizada a las personas responsables de las viviendas para personas con TMS.

b) Habilidades Básicas de la Vida Diaria (BELS-Basic Everyday Living Schedule) Originalmente elaborado por Julian Leff, el BELS es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades específicas básicas de convivencia diaria en personas que sufren un trastorno mental de larga duración (Leff, Trieman y Gooch, 1996). Se administra a un informante clave, en este caso el personal de las viviendas y explora cuatro áreas fundamentales de funcionamiento: 1) autocuidado, 2) habilidades domésticas, 3) habilidades comunitarias, y 4) actividad y relaciones sociales. Permite puntuar el desempeño o ejecución actual del sujeto y la oportunidad que tiene para actuar de forma independiente en cada área. El cuestionario se compone de 26 ítems. Cada uno de ellos se divide en dos escalas, una de oportunidad de ejecución y otra de desempeño de la habilidad. En este caso, se utilizará la escala de oportunidad, de tres niveles para determinar el grado de oportunidad que la persona tiene para la realización de actividades de forma independiente: total oportunidad de independencia (2 puntos), alguna oportunidad de independencia (1 punto) y, ninguna oportunidad de independencia (0 puntos). En España existe un estudio de fiabilidad realizado con una muestra de 77 pacientes mentales crónicos alojados en pisos y casas-hogar protegidas, ubicadas en Granada y Sevilla (Jiménez et al., 2000). Los resultados del análisis de fiabilidad del estudio muestran, en general, una concordancia global muy buena tanto en la escala de Oportunidad (valor medio de 0.791) como en la de Ejecución (valor medio de 0.743).

La administración de las entrevistas se realizó de forma individual en las propias viviendas supervisadas objeto de estudio. Para ello, se obtuvieron los permisos necesarios de todos los agentes implicados en la investigación, tanto por los servicios de Salud Mental, como por las entidades que gestionan las viviendas y sus usuarios tras consentimiento informado. Su aplicación fue llevada a cabo por un único entrevistador entrenado para tal fin, con el objetivo de evitar posibles desviaciones en las interpretaciones. Al mismo tiempo, se realiza un análisis documental de la información recogida de los servicios de Salud Mental y de los programas de atención residencial de las organizaciones gestoras de las viviendas.

5. Análisis e interpretación de los resultados

5.1. Aspectos de Infraestructura

En primer lugar, mostraremos los aspectos de infraestructura de las viviendas analizados, como el número de plazas de cada dispositivo, la modalidad de dormitorios, un aspecto considerado importante por los usuarios por cuestiones personales de intimidad, así como la ubicación y los servicios del entorno.

De este modo, los pisos en Asturias tienen una media de 3,06 plazas, pudiendo ampliarse plazas en algún piso, al disponer de habitación libre. En cuanto a la modalidad de dormitorios, el 94% de los pisos están ocupados por los usuarios en habitaciones individuales. Asimismo, los lugares elegidos para el desarrollo de las viviendas marcan una distribución territorial mayoritariamente urbana y un enclave bastante razonable, con un fácil acceso a instalaciones comerciales, cafeterías, centros sociales, cines, etc. (Tabla 1).

Por tanto, estos datos indican que la ubicación general de las viviendas tiene lugar en entornos vecinales normales, con las correspondientes posibilidades de interacción social y vida comunitaria, dándose las condiciones adecuadas de infraestructura para una integración social plena.

Tabla 1. Ubicación y entorno de las viviendas supervisadas

Vivienda Supervisada		
Ubicación	Urbana	85,7%
	Rural	14,3%
Entorno		
Servicios del entorno que se encuentran a una distancia a la que se puede ir caminando	Instalaciones comerciales	100%
	Bares y cafeterías	100%
	Centros sociales	85,7%
	Cines	85,7%

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Funcionamiento interno de las viviendas

Factores	Pautas concretas	Viviendas supervisadas
Normas restrictivas	Restricción para salir por noche	7 (100%)
	Hora de levantarse establecida	7 (100%)
	Hora determinada de vuelta	7 (100%)
	Prohibición de fumar en dormitorios	7 (100%)
	Visitas establecidas	4 (57,1%)
	Límite horas ver TV	4 (57,1%)
	Horas de comida establecidas	4 (57,1%)
	Hora de acostarse fijada	3 (42,9%)
	Restricción para ir al bar	2 (28,6%)
	Horas de baño establecidas	2 (28,6%)
	Prohibición tener cerillas, mecheros	1 (14,3%)
	Restricción para salir durante día	0 (0%)
	Puerta de la vivienda cerrada	0 (0%)
	Prohibición de posesión de cuchillas, cuchillos, tijeras	0 (0%)
Limitación para la autonomía	Limitación para tener medicamentos	7 (100%)
	Limitación para cerrar la puerta del baño con llave	4 (57,1%)
	Posibilidad de entrar el personal sin permiso en habitaciones	4 (57,1%)
	Limitación para tener mobiliario propio o artículos de adorno	2 (28,6%)
Limitación a la privacidad	Deber de decir a dónde van cuando salen	2 (28,6%)
	Limitación para tener el dinero personal	1 (14,3%)
	Limitación para hacerse café o té	0 (0%)
	Limitación para hacer comidas ligeras	0 (0%)
	Limitación para tener pertenencias bajo llave	0 (0%)
	Personal supervisa pertenencias	0 (0%)
Participación	Participan en planificación y preparación de comidas	7 (100%)
	Reuniones semanales personal-residentes	4 (57,1%)
Índice Global (Máxima restricción: 55)		Media: 17,29

Fuente: elaboración propia

5.2. Funcionamiento interno de las viviendas

En cuanto al funcionamiento interno de las viviendas, se muestran los resultados del Índice Ambiental englobados en varias dimensiones de interés, tales como las normas restrictivas, la limitación para la autonomía, la limitación a la privacidad (Tabla 2).

En general, la tabla refleja una relativa “normalización” del funcionamiento, con un valor medio del índice global de 17,29 (DT=2,49) aunque con variaciones internas en función de la entidad que proporciona la supervisión de los pisos, y un número mejorable de casos en los que se registran normas restrictivas, ya que algunos de los datos resultan llamativos por las diferencias que marcan con respecto a lo que cabe imaginar como “ambiente de hogar”, más propio de este tipo de dispositivos residenciales. Así, las mayores restricciones vienen motivadas por aspectos de horarios, salidas al exterior de las viviendas o limitaciones en cuestión a la medicación, tema muy importante para el bienestar funcional de las personas con trastorno mental severo, por lo que todos los pisos optan por tener un control directo en el suministro y toma de la misma.

Por otro lado, las puertas están abiertas en el conjunto de las viviendas, sin restricciones para salir durante el día, y no existen demasiadas limitaciones en aspectos básicos de la vida en cuanto a la autonomía y privacidad de los residentes, si bien coexisten en los diferentes alojamientos algunas limitaciones que parecen indicar unos ambientes más institucionales que hogareños, como el hecho de tener que decir al personal a dónde van cuando salen de casa (28,6% de los pisos). Asimismo, sorprende la circunstancia de que el personal puede entrar en las habitaciones de los usuarios sin permiso en el 57,1% de las viviendas, aunque este porcentaje, a primera vista, resulta engañoso ya que no se trata de una limitación a la privacidad propiamente dicha del programa, sino que se debe más a la confianza adquirida entre el personal y los residentes y a un ambiente familiar más que a una limitación. Por otra parte, hay reuniones semanales entre el personal y los usuarios en el 57,1% de los pisos, aunque este aspecto se puede valorar desde dos perspectivas contrarias: las reuniones son formalmente institucionales, pero parecen ser muy útiles para regular muchos aspectos de la vida colectiva y para limar detalles del ambiente interno de las viviendas.

La información del aspecto funcional de los alojamientos se completa con la derivada de la aplicación de la escala de oportunidad del BELS, que describe la posibilidad que cada residente tiene para desarrollar determinadas habilidades cotidianas en el alojamiento que reside, y cuya valoración es previa a la de su capacidad real para desempeñarla (Tabla 3).

Los datos reflejados en la tabla anterior matizan y completan las pautas estudiadas en el índice ambiental de las viviendas. En este sentido, se observa de modo claro la total libertad con la que cuentan los usuarios de los alojamientos para salir durante el día, siendo las viviendas dispositivos de régimen abierto. De este modo, los usuarios son libres para elegir sus actividades de ocio y tiempo libre, para salir y entrar de la vivienda y realizar todo tipo de contactos y relaciones sociales con las personas de su entorno. Igualmente, tampoco se restringen la mayor parte de las acciones que engloban los factores de autocuidado, ni se limita la oportunidad de ejercer el desempeño de sus habilidades domésticas y comunitarias ni sociales.

A través de esta escala se configura, generalmente, un alojamiento abierto, con restricciones moderadas o significativas en apartados ya expresados en el índice ambiental, como en el ítem *despertarse y levantarse*, o el de la vuelta a casa por la noche ya que, aunque se trata de un alojamiento de régimen eminentemente abierto, deben informar o pedir permiso para poder salir y establecer un pacto sobre la hora de vuelta.

El resto de variables en las que no tienen total libertad para desempeñarlas son las referentes a la medicación, a la compra de comestibles, al uso de servicios asistenciales y a la capacidad para manejar su propio dinero o presupuesto, aunque estas restricciones, sean significativas o moderadas, dependen más del nivel de desempeño del usuario, de su capacidad para realizar de forma independiente tales acciones, que de la propia normativa impuesta por el piso o programa residencial al que se adhiere.

Tabla 3. Porcentaje de usuarios según el grado de oportunidad para la realización de actividades de forma independiente

Áreas o actividades	Viviendas supervisadas		
	Restricción significativa	Restricción moderada	Ausencia de restricción
Independencia de movimientos	0%	0%	100%
Despertarse y levantarse	0%	28,6%	71,4%
Vestirse	0%	0%	100%
Vuelta a casa por la noche	0%	100%	0%
Comidas	0%	0%	100%
Medicación	23,8%	61,9%	14,3%
Higiene personal	0%	0%	100%
Ropa	0%	0%	100%
Incontinencia	0%	0%	100%
Comportamiento en el cuarto de baño	0%	0%	100%
Preparación de comidas	0%	0%	100%
Preparación de comidas simples	0%	0%	100%
Compra de comestibles	28,6%	9,5%	61,9%
Compras	0%	0%	100%
Lavado de ropa	0%	0%	100%
Cuidado de espacio personal	0%	0%	100%
Cuidado de su casa o zonas comunes	0%	0%	100%
Uso de transporte público	0%	0%	100%
Uso de servicios asistenciales	19,1%	23,8%	57,1%
Uso de los locales y servicios públicos	0%	0%	100%
Uso de dinero o capacidad de controlar su presupuesto	0%	23,8%	76,2%
Ocupación diaria	0%	0%	100%
Actividades de tiempo libre	0%	0%	100%
Sociabilidad	0%	0%	100%
Consideración y preocupación por otros	0%	0%	100%
Prestar auxilio en una emergencia	0%	0%	100%

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto en el que existe algún tipo de restricción es en la variable *uso de servicios asistenciales*, tanto sanitarios como sociales (médico general, dentista, seguridad social, etc.). En este caso, desde las viviendas se espera que concierten sus propias citas con total independencia aunque, en muchas ocasiones, es el personal quien lo efectúa. Sin embargo, en el funcionamiento y desarrollo cotidiano de la convivencia, el personal siempre está atento y suele conocer prácticamente todas las citas de los usuarios, al igual que supervisa o apoya en todas aquellas cuestiones de la vida diaria, aunque exista total independencia por parte de los residentes.

Conclusiones y discusión

En primer lugar, en cuanto al número total de dispositivos en Asturias, si comparamos las tasas de plazas con las existentes en otras Comunidades Autónomas, como Andalucía, Madrid o Castilla-La Mancha, por ejemplo, el balance es netamente negativo. Del mismo modo, la dotación de recursos residenciales en Asturias, de 2,04 plazas por 100.000 habitantes es, a toda luz, insuficiente si la comparación se realiza con el ratio de plazas por 100.000 habitantes que la Asociación Española de Neuropsiquiatría (AEN) propone. En su caso, el documento técnico que sirve de consenso, establece un mínimo de 20 y un óptimo de 50 plazas por 100.000 habitantes. Sin embargo, considerando que este es un escenario ideal y, dada la realidad actual, estiman razonable plantear como “apropiado 10 plazas de mínimo y 20 como estimación óptima” (AEN, 2002, p.59). Aunque en el desarrollo de otros programas estatales de referencia como el de la Comunidad de Madrid (Florit Robles, Cañamanes Yelmo, Collantes Olmeda y Rodríguez González, 2007) y Castilla-La Mancha- FISLEM- (Contreras Nieves, Navarro Bayón y Domper Tornil, 2007), marcan un mínimo de 6 plazas por 100.000 habitantes. Sin embargo, el Plan de Salud Mental del Principado de Asturias 2011-2016, estima las necesidades de alojamiento, para diferentes grados de apoyo o supervisión, en valores aproximados a 14-3 plazas por cada 100 mil habitantes. Sumado a ello, marcan el objetivo, según estimación de necesidades de alojamiento, el tener en funcionamiento 19 viviendas supervisadas o pisos con diferentes intensidades de apoyo que alberguen a 95 usuarios, así como la creación de 3 miniresidencias con 76 plazas totales (González-López, 2011).

Además, si el referente es el de otros países europeos, la situación se agrava considerablemente. Lógicamente, ninguna de las cifras de los estudios y países europeos, como los realizados en Copenhague, Ámsterdam, Londres o Verona (López Álvarez et al., 2004) puede extrapolarse sin más a la presente investigación y no está claro que la evolución de factores de tipo sociocultural vayan a desarrollarse en idéntica dirección, ni mucho menos a un ritmo predecible (López Álvarez et al., 2005b). Sumado a ello, casi ningún usuario se ve obligado a compartir habitación, aunque es señalado como un elemento de descontento por quienes lo sufren; incluso puede llegar a tener consecuencias en la convivencia y en el nivel de apoyo social de los sujetos, puesto que una serie de estudios de Baum y colaboradores (Evans, Wells & Moch, 2003) demuestran que el diseño de habitación doble tiene efectos negativos sobre el apoyo social de los residentes, en contrapartida con los usuarios alojados en habitaciones individuales.

Por otro lado, la situación de los dispositivos actuales, también en términos de acceso a *servicios comunitarios*, parece traducir una ubicación de los mismos en entornos residenciales normales, lo que favorece la integración y mejora la calidad de vida de los residentes, tal y como muestran diversos estudios (Contreras Nieves et al., 2007; De Girolamo et al., 2007; Florit Robles et al., 2007; Kyle y Dunn, 2008; López Álvarez et al., 2004, 2005a; Mares et al., 2002; Rickard et al., 2002; Shepherd y Murray, 2001). Sin embargo, la utilización real que hacen de estos servicios es muy escasa, como demuestra la baja puntuación que obtienen los usuarios de las viviendas en participación e integración comunitaria.

La puntuación media en el Índice Ambiental (17,26), marca una cierta normalización respecto al ambiente restrictivo interno de las viviendas si lo comparamos, por ejemplo con la puntuación de las Casas Hogar del programa residencial de la Fundación Pública Andaluza para la Integración Social de Personas con Enfermedad Mental (FAISEM) (Fernández Portes, 2008; López Álvarez et al., 2005b), con una media de 22,7 restricciones o limitaciones; aunque francamente mejorables si la medida comparativa son las viviendas supervisadas de este mismo programa, que alcanza una media de 13,2 limitaciones para la autonomía de sus usuarios. Sin embargo, ambos programas se encuentran lejos del ambiente normalizado que se encuentra en los dispositivos residenciales de este tipo en Londres, con una media valorativa en el índice ambiental de 6,2 medidas restrictivas (Rickard et al., 2002). No obstante, el modelo residencial asturiano, tiene una serie de pautas diferentes motivadas por los distintos programas que llevan a cabo las entidades encargadas en la supervisión y apoyo de las viviendas, siendo parecido, en algunas intervenciones, al desarrollo residencial en Italia, con mayor dependencia de las estructuras sanitarias. Del mismo modo, llama la

atención la diversidad de situaciones dentro de cada tipo de dispositivo y la incongruencia que se da, en ocasiones, entre la puntuación del ambiente restrictivo y su funcionamiento real del día a día. Aún así, en conjunto, da la impresión de que sigue habiendo, en más ocasiones de las debidas, respuestas espontáneamente institucionales que tienden a perpetuarse si no se combaten diariamente. En este sentido, parece haber cierta indefinición en los programas a la hora de objetivar los fines del alojamiento, es decir, si se trata de un recurso de entrenamiento en habilidades y competencias con un nivel de apoyo más intensivo o viviendas con un apoyo más puntual. Este hecho provoca que, en muchas ocasiones, los profesionales de apoyo ejerzan una intervención más restrictiva, cronificando la connotación de enfermedad y dependencia.

Sumado a ello, se considera que la configuración de estructuras institucionalizadas demuestra ser la opción menos favorable, a tenor de los resultados obtenidos en otros estudios acerca de las diferencias de efectividad de distintos tipos de dispositivos residenciales. En este sentido, Kallert, Leisse y Winiiecki (2007), sostienen que se debe mantener y fomentar una situación de vida cotidiana en los pacientes y promover el contacto social regularmente. De este modo, para evitar la propagación de los fenómenos de re-institucionalización (Priebe et al., 2005), las políticas de salud deben promover la inversión en viviendas subvencionadas y abogar por tratar de mejorar el funcionamiento autónomo de los pacientes con esquizofrenia en sus propios alojamientos.

Se aprecia, por otro lado, cierto *peligro de institucionalización* en los distintos programas residenciales, puesto que, en gran medida, como demuestran otras conclusiones de la investigación general, el círculo de apoyo social queda reducido al personal del alojamiento y a los compañeros de piso, creando un microcosmos que reduce su participación comunitaria. Otro elemento que puede argumentar ese peligro real de institucionalización es el hecho de que el 28,6% de los usuarios del programa residencial llevan más de dos años viviendo en los pisos con apoyo. Esos dos años se considera la fecha límite establecida, a priori, para su salida del programa y su inserción en alojamientos independientes, puesto que estas viviendas nacieron con la idea de “entrenamiento” y aprendizaje de sus usuarios que les sirviera de anclaje en la comunidad, como un vehículo de enseñanza-aprendizaje de todas las habilidades y competencias necesarias para su real inserción y participación comunitaria. Por tanto, a raíz de la imposibilidad de encontrar vías residenciales alternativas, se cambia la configuración de las viviendas de temporales a permanentes en algunas de las analizadas en el estudio. Por tanto, a pesar del enfoque de rehabilitación de estas instalaciones, y las crecientes expectativas de los cuidadores, las bajas tasas de integración comunitaria o de independencia residencial han sido una tónica habitual en programas también de otros países, como EE.UU., Italia y Gran Bretaña (Piat y Sabetti, 2011). En este sentido, es necesaria la creación de actividades externas, cursos y actividades de formación que partan de sus propios intereses, sirviendo el personal de la vivienda como enlace para este tipo de proyectos. Sin embargo, un estudio de 2009 elaborado por Bitter, Entenfellner, Matsching, Frottier y Frühwald, realiza una revisión sobre diferentes investigaciones que analizan esta cuestión entre 1997 y 2007, llegando a la conclusión de que el peligro de trans-institucionalización sigue vigente, no encontrando evidencia sobre modelos de apoyo adaptados a las necesidades individuales de los pacientes.

Con todo ello, las personas con trastorno mental severo pueden vivir satisfactoriamente en la comunidad con un adecuado alojamiento y un adecuado apoyo (Ogilvie, 1997; Kyle y Dunn, 2008), pero se necesita que las políticas públicas promuevan el éxito, velando porque todos los apoyos necesarios estén disponibles y realicen un seguimiento y evaluación de todo el proceso e intervención, en donde el aspecto educativo se configura clave en la adquisición de competencias y habilidades sociales, muy deficientes en los usuarios de las viviendas en Asturias, y de desarrollo personal, así como en aspectos de orientación e inserción laboral. En este sentido, estamos de acuerdo con lo expresado por Newman y Goldman (2008), en un artículo referido a la implementación de políticas públicas en salud mental, en donde remarcan que la tendencia general en cuanto a atención residencial es abrir los dispositivos y luego ya se pensará lo que se realiza en ellos. Estos autores concluyen que la experiencia ha determinado que las necesidades de alo-

AMIENTO de estas personas son, muchas veces, preeminentes, que den sentido a una satisfacción inmediata pero que, sin embargo, se deben buscar soluciones permanentes y programas de intervención eficaces, aceptando la creación de viviendas para atender la gravedad de la situación, pero que el trabajo futuro se desarrolle de una forma persistente, tal y como expresan en 2008 Newman y Goldman en su elocuente escrito titulado "Putting housing first, making housing last".

Así pues, la finalidad última de los servicios residenciales para personas con trastorno mental severo es servir como punto de partida para conseguir el cambio de rol de "cliente" a un papel de ciudadano por medio de la vivienda, así como mediante la educación y las oportunidades de trabajo (Piat y Sabetti, 2011). Esta es la continuidad de la recuperación. Desde esta perspectiva, las viviendas supervisadas no promueven la recuperación, ni la participación o integración social, ni la mejora de sus competencias por sí mismas, por el hecho de ser el recurso residencial con menor nivel de supervisión y más independiente, sino que ha de reflejar la elección de los usuarios, y ha de cumplir con los requisitos específicos de avance de la recuperación para cada individuo. A partir de tal concepción, la comunidad debe ser el referente fundamental de la acción educativa.

Referencias Bibliográficas

- AEN (2002). *Rehabilitación psicosocial del trastorno mental severo. Situación actual y recomendaciones. Cuadernos Técnicos*, 6. Madrid: AEN.
- Barrón, M., Bas Peña, E., Crabay, M.I. y Schiavoni, M.C. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 83-95.
- Bitter, D., Entenfellner, A., Matschnig, T., Frottier, P. y Frühwald, S. (2009). At home in a home? Did de-hospitalization mean de-institutionalization? *Psychiatrische Praxis*, 36 (6), pp. 261-269.
- Camino Vallhonrat, A., Hernanz Vaquero, A. y Bosch Vilac, M. (2010). Piso protegido: ¿un medio o un fin en la rehabilitación psicosocial? *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30 (106), pp. 279-290.
- Contreras Nieves, J.A., Navarro Bayón, D. y Domper Tornil, J.A. (2007). *Programas de rehabilitación psicosocial y apoyo comunitario para personas con enfermedad mental*. Toledo: Fundación FISLEM.
- Corbière, M., Lesage, A.D., Reinharz, D. y Contandriopoulos, A. (2001). A French, abridged version of the Hospitals and Hostels Practices Profile Schedule. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 10 (4), pp. 183-190.
- De Girolamo, G. et al. (2007). The current state of mental health care in Italy: problems, perspectives, and lessons to learn. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257, pp. 83-91.
- Evans, G., Wells, N. y Moch, A. (2003). Housing and mental health: a review of the evidence and methodological and conceptual critique. *Journal of social issues*, 59 (3), pp. 475-500.
- Fakhoury, W., Murray, A., Shepherd, G. y Priebe, S. (2002). Research in supporting housing. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37, pp. 301-315.
- Fernández, J., González Cases, J., Mayoral, F. y Touriño, R. (2003). Evaluación funcional en rehabilitación psicosocial. Métodos e instrumentos. En C. Gisbert. *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del trastorno mental severo*, (pp.57-106). Madrid: AEN.
- Fernández Portes, L. (2008). Programas residenciales en la atención comunitaria a personas con trastorno mental grave. Estructuras de alojamientos, nuevos perfiles. Una visión desde Andalucía. *II Congreso de la Federación Española de Asociaciones de Rehabilitación Psicosocial*. Bilbao 5, 6 y 7 de Junio de 2008. Inédito.
- Florit Robles, A., Cañamares Yelmo, J.M., Collantes Olmeda, B. y Rodríguez González, A. (2007). *Atención Residencial Comunitaria y Apoyo al Alojamiento de Personas con Enfermedad Mental Grave y Crónica: Recursos Residenciales y Programas Básicos de Intervención*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- García González, J. (1988). La cuestión de la desinstitutionalización y de la Reforma Psiquiátrica en Asturias: cinco años de evolución (1983-1987). *Revista AEN*, VIII, 27, pp. 723-749.
- García González, J. y De Las Heras, B. (1998). Soportes para la convivencia y la integración social de pacientes con trastornos persistentes: funciones y necesidades. En J. García González, A. Espino Granado y L. Lara Palma (ed.). *La psiquia-*

- tría en la España de fin de siglo. Un estudio sobre la reforma psiquiátrica y las nuevas formas de atención en salud mental, (pp. 225-239). Madrid: Díaz de Santos.
- Gómez-Beneyto, M. (coord.) (2007). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Gómez-Beneyto, M. (coord.) (2011). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud, 2009*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Gómez, R. (2002). Pisos tutelados y pensiones concertadas, ¿una respuesta adecuada? En IMSERSO. *Jornadas sobre Salud Mental: Problemas de Adaptación e Integración Social de la persona con enfermedad mental crónica*, (pp. 299-320). Madrid: Autor.
- González López, A.C. (coord.) (2011). *Plan de Salud Mental del Principado de Asturias 2011-2016*. Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias.
- Grupo de trabajo de la guía de práctica clínica de intervenciones psicosociales en el trastorno mental grave (2009). *Guía de Práctica Clínica de Intervenciones Psicosociales en el Trastorno Mental Grave*. Madrid: Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad y Política Social. Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud.
- Hansson, L. et al. (2002). Living situation, subjective quality of life and social network among individuals with schizophrenia living in community settings. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 105, pp. 343-350.
- Jiménez, J.F. et al. (2000). Evaluación del funcionamiento de la vida diaria en personas con trastorno mental de larga evolución. Adaptación y fiabilidad de la versión española del "Basic Everyday Living Skills" (BELS). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 28 (5), pp. 284-288.
- Jordá, E. y Espinosa, J. (1990). El proceso de desinstitucionalización en la provincia de Valencia: estudio de los alojamientos utilizados mediante la escala de prácticas restrictivas. *Revista Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 17 (2), pp. 77-87.
- Jordá, E. & Espinosa, J. (1991). Study of alternative accommodation, using the hospital hostel practices profile. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 26, pp. 151-156.
- Kallert, T., Leisse, M. & Winiecki, P. (2007). Comparing the effectiveness of different types of supported housing for patients with chronic schizophrenia. *Journal of Public Health*, 15 (1), pp. 29-42.
- Kyle, T. & Dunn, J.R. (2008). Effects of housing circumstances on health, quality of life and healthcare use for people with severe mental illness: a review. *Health and Social Care in the Community*, 16 (1), pp. 1-15.
- Lascorz, D., Serrats, E., Pérez V., Fábregas, J. y Vegué, J. (2009). Estudio comparativo coste-eficiencia en un dispositivo residencial para enfermos con trastorno mental severo. *Revista AEN*, XXIX, 103, pp. 191-201.
- Leff, J., Trieman, N. y Gooch, C. (1996). Team for the assessment of psychiatric services (TAPS) project 33: prospective follow-up study of long stay patients discharged from two psychiatric hospitals. *American Journal of Psychiatry*, 153 (10), pp. 1318-1324.
- López Álvarez, M. et al. (2004). Los programas residenciales para personas con trastorno mental severo. Revisión y propuestas. *Archivos de Psiquiatría*, 67 (2), pp. 101-128.
- López Álvarez, M. et al. (2005a). Evaluación del Programa Residencial para personas con trastorno mental severo en Andalucía (I): descripción general del programa y del estudio. *Rehabilitación Psicosocial*, 2 (1), pp. 2-15.
- López Álvarez, M. et al. (2005b). Evaluación del Programa Residencial para personas con trastorno mental severo en Andalucía (II): características de los dispositivos residenciales. *Rehabilitación Psicosocial*, 2 (1), pp. 16-27.
- López Álvarez, M. et al. (2005c). Evaluación del Programa Residencial para personas con trastorno mental severo en Andalucía (IV): perfiles funcionales y redes sociales de los residentes. *Rehabilitación Psicosocial*, 2 (2), pp. 44-55.
- López Álvarez, M. y Laviana Cuetos, M. (2007). Rehabilitación, apoyo social y atención comunitaria a personas con trastorno mental grave. Propuestas desde Andalucía. *Revista AEN*, XXVII, 99, pp. 187-223.
- Macpherson, R., Shepherd, G. y Edwards, T. (2004). Supported accommodation for people with severe mental illness: a review. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10, pp. 180-188.
- Maestro Barón, J.C. et al. (2001). Estudio de las alternativas residenciales para pacientes desinstitucionalizados en Granada y Sevilla. *Anales de Psiquiatría*, 17 (4), pp. 143-152.
- Mares, A.S., Young, A.S., Mcguire, J.F. y Rosenheck, R.A. (2002). Residential environment and quality of life among seriously mentally ill residents of board and care homes. *Community Mental Health Journal*, 38 (6), pp. 447-458.

- Mark, M., Henry, G. y Julnes, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newman, S. y Goldman, H. (2008). Putting Housing First, Making Housing Last: Housing Policy for Persons with Severe Mental Illness. *American Journal of Psychiatry*, 165 (10), pp. 1242-1248.
- O'Driscoll, C. y Leff, J. (1993). The TAPS Project 8: design of the research study on the long-stay patients. *British Journal of Psychiatry*, 162 (suppl. 19), pp. 18-24.
- Ogilvie, R.J. (1997). The state of supported housing for mental health consumers: A literature review. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 21 (2), pp. 122-131.
- Piat M. y Sabetti J. (2011). Residential Housing for Persons with Serious Mental Illness: The Fifty Year Experience with Foster Homes in Canada. En J.H. Stone y M. Blouin, (eds.). *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Recuperado de <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/236/>.
- Priebe, S. et al. (2005). Reinstitutionalisation in mental health care: comparison of data on service provision from six European countries. *British Medical Journal*, 330, pp. 123-126.
- Rickard, C. et al. (2002). Residential care for mentally ill people in Andalusia and London: a comparison of care environments, users' attitudes and cost of care. *Journal of Mental Health*, 11 (3), pp. 327-337.
- Servicio de Salud del Principado de Asturias. (ed.) (1998). *Plan de Atención Psiquiátrica y Salud Mental para Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Shepherd, G. & Murray, A. (2001). Residential care. En G. Thornicroft y G. Szmukler (eds). *Textbook of Community Psychiatry* (pp.309-20).Oxford: Oxford University Press.
- Sörgaard, K.W. et al. (2001). Predictors of social relations in persons with schizophrenia living in the community: a Nordic multicentre study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 36, pp. 13-19.
- Varela Crespo, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 137-148.

Notas

¹ Esta investigación ha sido subvencionada por el Gobierno del Principado de Asturias con cargo a fondos provenientes del Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación (P.C.T.I.) de Asturias. Referencia BPO6-083.

Agradecimientos

Traducción elaborada por Bruno Costa

Dirección de los autores

Omar García Pérez. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo

Correo electrónico: garciaomar@uniovi.es

Fecha de recepción del artículo: 7.6.2012

Fecha de revisión del artículo: 20.2.2013

Fecha de aceptación final: 4.3.2013

Cómo citar este artículo

García-Pérez, O. (2013). Viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en Asturias: ¿ambiente restrictivo o abiertas a la comunidad?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 123-136

PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

LIFELONG LEARNING COMPETENCES DEVELOPMENT PROGRAM FOR HIGHER EDUCATION

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Catalina Martínez Mediano y Nuria Riopérez Losada

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

Susan M. Lord

UNIVERSITY OF SAN DIEGO, SAN DIEGO, CALIFORNIA, USA

RESUMEN: *Introducción.* El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) es un aprendizaje intencional que involucra a las personas a lo largo de su vida para su desarrollo personal y profesional y para mejorar la calidad de su vida. Desarrollar la capacidad para el ALV durante la Educación Superior es importante para facilitar la incorporación de los nuevos graduados al mundo laboral. Con esta finalidad, hemos diseñado un programa sobre ‘Competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de Educación superior’, que hemos aplicado a estudiantes de grado de la Universidad de San Diego (USD), California, USA y a los de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (España). *Metodología empleada.* Presentamos el programa mediante un taller donde el debate y la reflexión jugaron un papel importante. Para comprobar los logros del programa, hemos utilizado metodologías mixtas, propias de la investigación evaluativa. Apli-

camos un cuestionario y, una práctica y el análisis de los portafolios personales de los estudiantes, hemos valorado la eficacia, satisfacción e impacto del programa. *Resultados.* La comparación de las respuestas dadas por los estudiantes antes y después de la presentación del programa indica que los estudiantes mejoraron su información sobre el ALV y las competencias clave para su desarrollo profesional. *Discusión.* El programa contribuye a la mejora en competencias y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de la vida.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo de competencias claves; educación superior; programa para el aprendizaje a lo largo de la vida; cuestionario sobre el aprendizaje a lo largo de la vida.

ABSTRACT: *Introduction.* Lifelong learning (LLL) is an intentional learning that people engage in th-

roughout their lives for personal and professional fulfillment and to improve the quality of their lives. Develop the capability for lifelong learning in Higher Education is important to facilitate the incorporation of new graduates to work. To this end, we have designed a program on 'Lifelong learning competencies for Higher Education students', which we have applied to students at University of San Diego, California, USA and to the University of Distance Education, Spain. *Methodology.* We have presented the program by means a workshop where the debate and the reflection played one important strategy. To check the program's achievements we used mixed methodologies, according to the evaluative research. We applied one questionnaire, and together to a practice and the students' personal portfolio, they enabled us to assess the program effectiveness, satisfaction and impact. *Results.* The comparison of the answers in the questionnaire, before and after of the workshops sing that students improved in their knowledge and awareness about the importance of LLL and key competencies for their profession development. *Discussion.* The program contributes to improve key competencies and commitment to learning throughout the people's lives.

KEYWORDS: Key competences development; higher education; lifelong learning program; questionnaire on lifelong learning.

RESUMO: *Introdução.* Aprendizagem ao longo da vida (ALV) é uma aprendizagem intencional envolve

pessoas ao longo de sua vida para o desenvolvimento pessoal e profissional e para melhorar a qualidade de sua vida. Desenvolver a capacidade de ALV para o Ensino Superior é importante para facilitar a incorporação de novos graduados no mercado de trabalho. Para isso, criamos um programa sobre "Competências para a aprendizagem ao longo da vida para os estudantes do ensino superior", o que temos aplicado para estudantes de graduação da Universidade de San Diego (USD), Califórnia, EUA, e de Universidade Nacional de Educação a Distância em Madrid (Espanha). *Metodologia.* Apresentando o programa por meio de uma oficina onde o debate ea reflexão desempenhou um papel importante. Para verificar as realizações do programa, utilizamos métodos mistos, eles próprios de pesquisa avaliativa. Foi aplicado um questionário e, com a prática e análise de carteiras pessoais dos estudantes, foi avaliada a eficácia, satisfação e impacto do programa. *Resultados.* A comparação das respostas dadas pelos alunos antes e depois da apresentação do programa indica que os alunos melhoraram a sua informação sobre a ALV e competências fundamentais para o desenvolvimento profissional. *Discussão.* O programa contribui para a melhoria das competências e compromisso com a aprendizagem ao longo da vida estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento de competências-chave; ensino superior; o programa para a aprendizagem ao longo da vida; questionário sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Introducción

El aprendizaje no termina nunca. Aprendemos durante toda nuestra vida, motivados por nuestras necesidades, mediadas por nuestras capacidades e intereses, que se ven a su vez influenciadas por las demandas externas como consecuencia de los continuos cambios científicos y tecnológicos que se producen en la sociedad. Por eso, educar a los estudiantes de hoy, en un mundo en continuo cambio, requiere prepararles con las suficientes estrategias para que sean aprendices a lo largo de toda su vida. Desde esta perspectiva, el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), además de un proceso personal, es considerado una meta de los Sistemas Educativos.

El mantenimiento de la empleabilidad guarda estrecha relación con la capacidad para estar al día, siendo uno de los principales desafíos para las personas, las empresas, los gobiernos y la sociedad (Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010).

Organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), junto con los países de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá, Australia, China, Japón y otros muchos, llevan largo tiempo trabajando en el desarrollo de nuevos enfoques para la educación y la formación, para responder a los retos económicos, tecnológicos y sociales, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La OECD (2007), enfatiza que el aprendizaje ocurre durante toda la vida de la persona, y señala que a su desarrollo contribuyen la educación formal, no formal e informal, desde la familia, el lugar de trabajo, la comunidad y la sociedad en sentido amplio.

Desarrollar competencias para el ALV con la finalidad de contribuir a reducir las diferencias entre la formación de los jóvenes y las demandas del mundo del trabajo, y para su desarrollo profesional continuo, se convierte en una meta importante contemplada en todos los niveles educativos, y, especialmente, en la Educación Secundaria y Superior. Junto con la utilización de metodologías de aprendizaje activo y colaborativo que favorezcan el desarrollo de las competencias clave, transversales a todas las disciplinas, se hace necesario el diseño y aplicación de programas específicos que informen, clarifiquen, y muestren la utilidad de las competencias clave, y afiancen el desarrollo de éstas en el currículo académico.

Con tal finalidad, hemos elaborado un programa de 'Desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de Educación Superior'. Dicho programa lo hemos aplicado a un grupo de estudiantes del último año de ingeniería de la Universidad de San Diego (USD), en San Diego, California, EE.UU., dentro de una colaboración multidisciplinar e internacional entre una profesora de Ingeniería y una profesora Educación, en abril del 2011. Con posterioridad ha sido aplicado a dos grupos de estudiantes de la Universidad de Plovdiv, Bulgaria, uno de Ingeniería y otro de Psicología, y asimismo a un grupo de estudiantes de 4º curso de Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el Centro Asociado de Madrid, España.

En este artículo se muestra la fundamentación teórica del programa, revisada, así como los resultados de la aplicación en los estudiantes de la USD y los de la UNED.

1. Planteamiento del problema y objetivos de investigación

El problema de investigación queda formulado del siguiente modo: "En una sociedad con continuos cambios científicos y tecnológicos, es importante mejorar la formación de los jóvenes en competencias clave para el ALV, que le faciliten un desarrollo profesional continuo, para estar al día y así responder a las demandas de la sociedad". Para contribuir a solucionar el problema, nuestros objetivos de investigación son los siguientes:

- Elaborar un programa sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo las competencias clave que le nutren, para que los estudiantes tomen conciencia de su importancia para mantenerse al día.
- Presentar el programa a estudiantes de grado.
- Analizar sus resultados, en términos de eficacia, satisfacción e impacto.

2. Fundamentación teórica

2.1 El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida es relativamente un 'nuevo concepto' vinculado a la visión de la sociedad del aprendizaje y del conocimiento. Basado en el concepto de 'Educación permanente' (Faure, 1972), el ALV ha desarrollado un significado más amplio como un principio orientador para la educación, en una perspectiva a lo largo de la vida, desde la 'cuna a la tumba', y 'a lo ancho de la vida', en el sentido de que el aprendizaje no puede ser confinado dentro de las instituciones educativas formales, sino que más bien tiene lugar en una amplia variedad de entornos de educación formal y no-formal, incluyendo el mundo laboral y la educación informal (Kirby, Knapper y Egnatoff, 2011). El ALV es un aprendizaje intencional que involucra a las personas a lo largo de su vida para su desarrollo personal y profesional y para mejorar la calidad de sus vidas (Knapper y Cropley, 2000).

2.2 Características del aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida se caracteriza por ser un aprendizaje auto-dirigido, que incluye conciencia meta-cognitiva y disposición para aprender, junto con componentes sociales y colaborativos relacionados con la necesidad de abordar problemas complejos en entornos de trabajo reales.

Por '*aprendizaje auto-dirigido*' se entiende la habilidad para organizar el propio aprendizaje, de modo que los estudiantes autónomos ejerzan control sobre sus aprendizajes y sus avances, y muestren confianza en su capacidad para el logro de las metas que se proponen conseguir.

La '*conciencia meta-cognitiva*' es el conocimiento que el aprendiz tiene sobre sus procesos cognitivos e influye en su capacidad para autorregularlos mediante, por ejemplo, el control del tiempo dedicado al aprendizaje, el nivel de profundidad y de relación con otros aprendizajes y experiencias, o la comprobación de la eficacia en la transferencia de lo aprendido en la resolución de un nuevo problema.

La '*disposición hacia el aprendizaje*' se caracteriza por el deseo, voluntad y motivación para aprender que tiene el aprendiz. La disposición hacia el aprendizaje es adquirida a través de experiencias de aprendizaje en relación con los adultos y los iguales, y desempeña un rol importante para la consolidación de estudiantes autónomos (Dunlap y Grabinger, 2003).

El aprendizaje es un proceso socio-personal y contextualizado. El desarrollo de estas competencias se ve favorecido mediante el uso de metodologías tales como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en la experiencia, la realización de prácticas contextualizadas y el aprendizaje en red, que inciden tanto en el desarrollo del aprendizaje autónomo como en el del trabajo colaborativo. A través del trabajo colaborativo, los estudiantes experimentan y desarrollan apreciaciones sobre lo que aprenden desde múltiples perspectivas, refinando sus conocimientos a través de sus argumentaciones y la estructuración del debate, compartiendo ideas y perspectivas, recibiendo el feedback de los otros, lo que nos ayudará a reflexionar sobre nuestro aprendizaje y favorecerá nuestro manejo de problemas complejos y poco estructurados, tal como se dan en los contextos laborales reales.

2.3 Las competencias clave y el aprendizaje a lo largo de la vida

Se define el término competencia como la habilidad para hacer algo satisfactoria y eficientemente. También como la habilidad para responder a demandas complejas en un particular contexto a través de la movilización de conocimientos, destrezas cognitivas y prácticas, así como de componentes sociales y comportamentales tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Gonczi, 2003). Una competencia integra y moviliza los recursos adquiridos por la experiencia y la formación, y todo ello es relevante para la situación en la que la competencia actúa.

Para ilustrar este concepto, Sáez (2009, p. 17), toma la relacionada con la cooperación, y señala que su estructura interna contiene conocimiento, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores, ética y motivación, todo ello puesto en acción dentro de un contexto determinado.

Dos elementos son fundamentales en el significado de competencia: aplicar lo que uno sabe y puede hacer en relación a una tarea específica o problema, y ser capaz de transferir esta capacidad a situaciones diferentes (Chisholm, 2005, en Hoskins y Fredriksson, 2008).

Siguiendo la literatura sobre el tema, se diferencian dos tipos de competencias:

- a) *Las competencias específicas*, referidas al conocimiento “técnico” concreto en un área específica, tal como ingeniería, medicina o educación, y
- b) *Las competencias clave*, también llamadas genéricas, transversales o transdisciplinarias, que son compartidas por todos los profesionales, tales como la competencia para comunicarse de modo oral y escrito o el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para ayudarnos a comprender las competencias genéricas, recogemos las aportaciones realizadas en el Proyecto Tuning y en el Proyecto DeSeCo.

En el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, p. 81), las competencias genéricas están integradas por las siguientes categorías:

- *Competencias instrumentales*, basadas en las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas.
- *Competencias interpersonales*, desarrolladas a partir de las capacidades individuales, tales como la capacidad de expresar los propios sentimientos y las habilidades para expresar críticas y autocríticas, así como las habilidades sociales necesarias para el trabajo en equipo y la expresión del compromiso social o ético.
- *Competencias sistémicas*, relacionadas con las destrezas y habilidades relativas a la valoración de las partes como pertenecientes a sistemas globales.

Por otro lado, en el Proyecto DeSeCo -Definición y Selección de Competencias-, (Rychen, Salgnik y McLaughlin, 2003), de la OCDE, las competencias claves quedan clasificadas en los siguientes tres grandes grupos de categorías:

- *Categoría 1: Uso de herramientas de forma interactiva*. Las personas se relacionan con el mundo a través de herramientas cognitivas, socio-culturales y físicas. Estas relaciones dan sentido al modo como el individuo vive y es competente para hacer frente a las transformaciones y cambios, y responde a los desafíos a largo plazo. Estas herramientas interactivas abren nuevas posibilidades en el modo en que las personas perciben y se relacionan con los demás en el mundo, por lo que es importante estar al día en el uso de las tecnologías y adaptarlas a nuestros propios intereses con la finalidad de llevar a cabo un diálogo activo con nuestro entorno.

Tres subcategorías de competencias integran este primer grupo:

- Uso del lenguaje, simbólico y textual, de forma interactiva.
- Uso del conocimiento y la información de forma interactiva.
- Uso de la tecnología de forma interactiva.

- *Categoría 2: Interacción en grupos heterogéneos*. Este grupo de competencias es útil para relacionarse bien con los demás; permite a las personas iniciar, mantener y gestionar relaciones interpersonales. Los individuos son capaces de respetar y apreciar los valores, creencias, culturas e historias de los demás. Tenemos que desenvolvernos en la diversidad de las sociedades plurales de nuestros días, empatizar y relacionarnos con los demás.

Las subcategorías que forman este segundo grupo son:

- Relacionarse bien con los demás.

- Cooperar, trabajar en equipo.
- Gestionar y resolver conflictos.

• *Categoría 3: Actuar de forma autónoma.* Los individuos deben ser capaces de actuar de manera autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en las diferentes esferas de la vida, incluyendo la vida laboral, familiar y social.

Este tercer grupo lo integran las siguientes tres subcategorías:

- Actuar dentro del marco normativo general, como sujeto de derechos y obligaciones.
- Elaborar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales.
- Defender y hacer valer los derechos, intereses, límites y necesidades.

Estas tres categorías están relacionadas entre sí y forman una base para la identificación y relación de las competencias clave. La necesidad de los individuos de pensar y actuar reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. Reflexividad implica no sólo la capacidad de aplicar sistemáticamente una fórmula o método para hacer frente a una situación, sino también la capacidad para hacer frente al cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar críticamente.

2.4 Las competencias clave para el ALV en la Educación Superior

Es claro que los educadores juegan un papel fundamental para ayudar a los estudiantes en los complejos procesos de su desarrollo como aprendices a lo largo de la vida. Así lo indica la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que expresa su compromiso con las competencias clave, específicamente para el ALV, como parte de los objetivos de la estrategia de Lisboa (European Union Council, EUC, 2000), considerando que su naturaleza transversal las hacen esenciales al proporcionar un valor añadido para los jóvenes, los empleadores y para la cohesión social.

El Marco Europeo de Cualificaciones en el área de la Educación Superior (MECES, en inglés QFEHEA), (EUC, 2009), abarca todas las cualificaciones con el propósito de mostrar lo que los estudiantes han de conocer, comprender y ser capaces de hacer sobre la base de una cualificación dada, basado en los resultados y competencias de aprendizaje, incluyendo aquéllas para el ALV, mencionadas como 'un resultado de aprendizaje para ser capaz de identificar sus propias necesidades de formación en su campo de estudio y trabajo y entorno profesional, y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en cada contexto, esté bien o mal estructurado' (Real Decreto, 1027/2011).

Por otro lado, la *'Estrategia Europea para el 2020, para un desarrollo inteligente, sostenible e inclusivo'* (EUC, 2011), señala la importancia del 'reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida y sus estrategias de desarrollo como elementos claves en respuesta a la actual crisis económica, junto con el envejecimiento de la población, como estrategia económica y social amplia de la Unión Europea (UE). En esta *'Estrategia Europea para el 2020'*, se describe como iniciativa prioritaria 'una agenda para nuevas habilidades y empleos' pidiendo a los Estados Miembros de la UE que aseguren que las personas adquieren las habilidades, o competencias, necesarias para el aprendizaje continuo a través de la educación general, profesional y superior, así como a través de la educación de adultos (Ministerio de Educación, 2011).

2.5 Las competencias claves para el plan de desarrollo personal y profesional

En un mundo caracterizado por el cambio, la incertidumbre y la necesidad de resolver los problemas desde la transdisciplinariedad, las competencias clave son esenciales para facilitar la transición entre la universidad y el mundo laboral.

A continuación mencionamos algunas de las competencias que nos ayudaran a nuestro desarrollo personal y profesional, siguiendo a Meredith (2009), al incorporarnos al mundo del trabajo:

- *Elaboración del plan de desarrollo personal y profesional (PDP).* Para estar al día se requiere contar con un PDP continuo. Meredith (2009) sugiere los siguientes pasos para su elaboración:
 1. Comenzar con la realización de una auto-evaluación, siendo su propósito obtener información basada en la comparación entre lo que necesitamos para resolver una tarea o un problema, en un trabajo, y lo que sabemos, lo que guiará la decisión de mejorar.
 2. Identificar las lagunas importantes en las que necesitamos mejorar para hacer frente a los requerimientos iniciales del trabajo.
 3. Elaborar una lista de tareas de aprendizaje a conseguir en un tiempo marcado.
 4. Revisar nuestro progreso periódicamente para asegurar el desarrollo profesional.
 5. Actualizar el PDP centrado en las competencias clave genéricas así como en la formación especializada de acuerdo con las necesidades del puesto de trabajo.
 6. Incluir los recursos necesarios de aprendizaje, actividades, cursos, siguiendo una secuencia programada y reflexionando sobre los resultados.

- *Organización del entorno de trabajo.* Debemos organizar nuestro entorno de trabajo de acuerdo con nuestras actividades diarias. Un elemento importante en nuestro trabajo es el ordenador personal, debiendo tener bien organizado nuestro sistema de archivos.

- *Mejora de las competencias clave.* Desde el punto de vista de la práctica, es importante mejorar competencias clave tales como la expresión oral y escrita, necesaria para la redacción de informes, las presentaciones orales, la organización de reuniones, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, la planificación y gestión de proyectos o la gestión de presupuestos, entre otros. Una competencia clave que debemos cuidar para mejorar en nuestra vida profesional y personal es la lectura, considerada una estrategia fundamental para el aprendizaje continuo.

- *Trabajo colaborativo.* Trabajar en equipo conlleva importantes ventajas: el grupo comparte los esfuerzos de todos para conseguir un objetivo común, lograr las metas propuestas y resolver los problemas. Generando sinergias se contribuye a avanzar más, mejorando e innovando en nuestro trabajo .

- *Mejora de competencias específicas.* Para mejorar nuestras competencias específicas, deberíamos procurar trabajar en proyectos de vanguardia. Debemos identificar recursos de modo que podamos tener suficiente información en nuestros archivos, adaptada a nuestras necesidades presentes y futuras. Es importante, también, contar con un mentor elegido entre nuestros profesores de universidad, ya que, sin duda, su experiencia nos aportará beneficios para nuestros proyectos.

- *Desarrollo de proyectos.* Debemos contar con información sobre los antecedentes, el marco y el estatus del proyecto, especificaciones acerca del tema del proyecto, incluida información técnica, el cronograma del proyecto, las expectativas de los beneficiarios del proyecto, nuestra función en el mismo, así como los recursos necesarios para su desarrollo.

- *Ser miembro de asociaciones profesionales.* Para estar al día es importante unirse a asociaciones profesionales relacionadas con nuestra área de estudio y trabajo. Asistir a los congresos, conferencias o talleres que organizan, con el objetivo de estar al día en nuestra profesión, junto con el objetivo de presentar una comunicación sobre nuestros proyectos, nos ayudará a reflexionar sobre el estado actual del mismo, además de mejorar nuestras habilidades de comunicación, siendo una excelente oportunidad para recibir información de otros profesionales y expertos. La publicación de nuestros proyectos en revistas científicas contribuirá a la motivación extrínseca para el esfuerzo y el aprendizaje continuo.

• *Nuestro compromiso con el aprendizaje continuo.* El aprendizaje a lo largo de la vida supone asumir la responsabilidad de nuestro propio desarrollo, cuidando el desarrollo de hábitos para mejorar la efectividad de nuestro aprendizaje. Las universidades y las empresas, en muchas ocasiones en colaboración, ofrecen Programas de Educación Continua y Másteres a través de Internet, que suponen oportunidades para actualizar nuestros conocimientos y afrontar mejor los cambios del mundo laboral. Un claro ejemplo de esto lo tenemos en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con una amplia oferta de Formación Continua y Másteres, a través de la web, junto con su reciente oferta de cursos en línea, masivos en abierto (COMA) para fomentar la formación e intercambio de emprendedores, tan necesario para ayudar a superar la crisis económica en la que nos encontramos en la actualidad. Estos cursos, impartidos a través de internet, muestran una estructura basada en modelos instruccionales contrastados, contando con una gran variedad de recursos, como archivos de información, demostraciones de expertos, propuestas de realización de tareas, actividades de auto-evaluación y seguimiento del aprendizaje por los profesores (Kommers et al, 2008, Martínez y Riopérez, 2009; Martínez et al, 2010, Stoyanov et al, 2008).

3. Programa para el desarrollo de competencias para el ALV para estudiantes de Educación Superior

Nuestro concepto de programa consiste en un plan sistemático de acción, específica y expresamente desarrollado, para servir a un grupo de objetivos considerados valiosos desde una perspectiva educativa, basado en un marco teórico, contando con las estrategias y las actividades necesarias para desarrollarlo, destinado a lograr sus objetivos (Pérez Juste, 2006).

El programa para el desarrollo de competencias para el ALV se fundamenta en los marcos teóricos descritos en los apartados previos del presente trabajo. Se consideró que el programa sería más relevante para nuestro propósito si se presentaba integrado en el programa de grado para ingenieros, en la universidad en la que estábamos realizando una estancia de investigación, la Universidad de San Diego, California, USA, en su Departamento de Ingeniería; ello era pertinente debido a que el organismo de acreditación para los estudios de ingeniería y tecnología (The Accreditation Board of Engineering and Technology, ABET, 2001), de los Estados Unidos de América, en su apartado 3i, de resultados a lograr, afirma que los graduados de ingeniería deben desarrollar “un reconocimiento de la necesidad y la capacidad de participar en el aprendizaje a lo largo de la vida”, debiendo incluir pruebas que demuestren su logro en sus portafolios personales.

De este modo, el programa estaría destinado a los estudiantes de grado, con la finalidad de informar y debatir sobre la importancia de las competencias claves para el ALV, y sensibilizarles sobre la importancia de los planes de desarrollo personal y profesional, pensando en sus necesidades de actualización continua.

Los contenidos del programa se explicaron en un taller, con ayuda del proyector de diapositivas de power-point. Las diapositivas, junto con la obra de John Meredith (2009), fueron entregados en papel al comienzo del taller, que quedó estructurado en torno a las siguientes tres partes:

Parte I: Desarrollo de competencias de aprendizaje a lo largo de la vida

1. El contexto: la Universidad. Su misión, visión y sus objetivos en relación con la carrera que se estudia.
2. El concepto de ALV y sus características
3. El concepto de competencia
4. Las tres categorías de competencias claves del proyecto DeSeCo
5. Las competencias claves para el ALV en la Educación Superior
6. El ALV, aprendizaje intencional a lo largo de la vida.

Parte II. Ejercicio de aprendizaje activo para relacionar las competencias para el ALV con las experiencias de aprendizaje en la universidad

Se les pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre sus experiencias de aprendizaje asociadas a las tres grandes categorías de competencias clave presentadas en la primera parte del taller, utilizadas como marco para la demostración de la formación adquirida en ese campo y aplicada en su diseño de proyectos durante el último curso de Universidad. Para facilitar esta actividad se les entregó una hoja estructurada en torno a las tres categorías de competencias claves del proyecto DeSeCo. Estas reflexiones, compartidas en grupos de 2 ó 3, fueron puestas en común y discutidas en el gran grupo. Las profesoras comentaron que esta reflexión les ayudaría a aportar evidencias acerca de las competencias para el ALV desarrolladas en la universidad, y que debían reflejar en su portafolio personal.

Parte III. Desarrollo de competencias para el desarrollo profesional continuo

1. La elaboración del plan de desarrollo personal y profesional
2. La organización del entorno de trabajo
3. La mejora de las competencias clave: Leer para aprender, trabajar en equipo
4. La mejora de competencias específicas
5. Nuestro primer desarrollo de proyectos
6. Ser miembro de sociedades profesionales
7. Nuestro compromiso con el aprendizaje continuo

Durante la presentación del programa, se utilizaron numerosos ejemplos propios de entornos de trabajo real para ayudar a los estudiantes a comprender mejor el alcance de las competencias explicadas en el taller. Más información puede encontrarse en Martínez Mediano and Lord (2012).

4. Metodología de investigación

La metodología de investigación es la propia de la 'Investigación Evaluativa', que utiliza enfoques mixtos o de complementariedad metodológica, esencial para la mejora continua de los elementos de los programas y de sus resultados. Definimos la investigación evaluativa como el proceso sistemático de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable), orientado a valorar la calidad y los logros del programa, en su concepción, aplicación y resultados, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado en él (Martínez Mediano, 2007, Pérez Juste, 2006).

4.1 El objetivo de investigación

Nuestros objetivos de investigación consistieron en “elaborar un programa específico para el desarrollo de competencias claves para el aprendizaje a lo largo de la vida y presentarlo a los estudiantes de grado, para que tomaran conciencia de la importancia de este tipo de competencias para afrontar mejor sus necesidades de actualización y formación continua, mediante un taller, en el que la reflexión y el debate jueguen un papel importante, y evaluar posteriormente sus resultados”.

4.2 La muestra

La muestra estuvo formada por dos grupos.

El primer grupo estaba formado por los 21 estudiantes de Ingeniería Superior de la Universidad de San Diego, fueron invitados a participar en el taller a través del correo electrónico. Del grupo de 21 alumnos respondieron al cuestionario antes de presentar el programa 16, y 12 lo completaron después del taller, siempre en línea. Los 21 estudiantes presentaron su portafolio.

El segundo grupo estaba integrado por los 100 alumnos de 4º curso de la carrera de Pedagogía de la UNED, del Centro Asociado de Madrid, matriculados en el *Practicum* II, en el curso 2011-2012. Fueron invi-

tados a participar en el taller mediante una carta a través del correo electrónico. El taller se celebró en mayo de 2012 y tuvo una duración de dos horas. Los cuestionarios los contestaron en el aula, tanto antes como después de la presentación del programa. Del grupo de alumnos asistentes, alrededor de 40, resultó una muestra participante en la contestación de los cuestionarios de 33 estudiantes.

4.3 Los indicadores de calidad

Los indicadores de calidad para valorar el programa y sus resultados son los de 'eficacia', 'satisfacción' e 'impacto', dado que nos aportan medidas relacionales entre el programa y sus metas, y sus logros. La eficacia es entendida como el grado en que los resultados obtenidos están en consonancia con las metas del programa. La satisfacción es el grado en que las expectativas de los beneficiarios del programa han sido cumplidas. Y el impacto es el grado en que los resultados pretendidos por el programa se transfieren a otros ámbitos y perduran en el tiempo.

4.4 Los instrumentos de recogida de datos

Era importante conocer el grado de información de los estudiantes sobre competencias clave para el ALV antes de la realización del taller en el que se iba a presentar el programa. Por ello se elaboró un cuestionario que fue aplicado antes de realizar el taller y después de realizar el taller.

El cuestionario sobre competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida está integrado por 10 preguntas tipo Likert, en el pretest, añadiendo 2 más en el postest, en las que se les pedía que indicaran su grado de acuerdo, entre 1, mínimo, a 5, máximo. Junto a estas preguntas cerradas, el pre-cuestionario incluía 5 preguntas abiertas sobre conceptos clave, añadiendo otras dos más en el postest, sobre el desarrollo del taller.

Al final de curso se analizaron los portafolios de los estudiantes, en las secciones en las que presentaban pruebas de los resultados exigidos por el ABET, sobre "el reconocimiento de la necesidad y la capacidad de participar en el aprendizaje a lo largo de la vida".

4.5 Los resultados del análisis de datos

Para el análisis de los elementos tipo Likert utilizamos el programa SPSS V.17. Para las preguntas abiertas y los portafolios de los estudiantes se utilizó la técnica del análisis de contenido. La consistencia interna de las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios (pre y post, N= 28), mediante la fiabilidad Alfa de Cronbach, fue de 0,75, representando un nivel de fiabilidad adecuado para un constructo como el 'aprendizaje a lo largo de la vida' que se manifiesta a través de múltiples aspectos (Kirby, Knapper, Lamon y Egnatoff, 2010, p. 296). Esta fiabilidad ha sido confirmada en el análisis realizado en las respuestas dadas por el grupo de estudiantes de la UNED (N=33), con una fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,63 en el pretest, y de 0,85 en el postest.

4.5.1 La eficacia del programa de competencias para el ALV

Los resultados del análisis descriptivo de las cuestiones tipo Likert, tanto del grupo de alumnos de la Universidad de San Diego (USD) como del grupo de la UNED, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Descriptivos. Puntuaciones medias en el pre y post-cuestionario en ambos grupos

Cuestiones	USD		UNED	
	Pre	Post	Pre	Post
1. Aprender a aprender es un concepto importante para el desarrollo personal.	4,62	4,73	4,49	4,85
2. El aprendizaje a lo largo de la vida es importante para mi futuro .	4,68	4,91	4,73	4,73
3. Creo que las competencias generales son importantes para el éxito en mi carrera.	4,68	4,64	4,15	4,57
4. Reflexionar acerca de mis conocimientos actuales me puede ayudar a mejorar el rendimiento futuro en mi carrera.	4,37	4,64	4,45	4,70
5. Desarrollar mis habilidades en el uso de las TICs contribuirá a mi desarrollo personal y profesional.	4,25	4,64	4,47	4,64
6. El trabajo colaborativo es importante para resolver problemas complejos.	4,37	4,55	4,27	4,64
7. Tengo algunas ideas claras acerca de cómo preparar mi plan de desarrollo personal.	3,31	4,00	3,00	4,24
8. Internet ofrece muchas oportunidades para el aprendizaje.	4,31	4,55	4,06	4,45
9. Mi educación en la USD me ha preparado para ser un aprendiz a lo largo de la vida.	4,06	4,36	3,51	4,03
10. El desarrollo personal es responsabilidad de todos los profesionales.	4,50	4,64	4,15	4,55
11. Espero mejorar mis competencias profesionales mediante el uso de algunas de las ideas presentadas en este taller.	1	4,27	1	4,45
12. En general, estoy satisfecho con lo fácil que han sido presentadas en este taller las ideas para aplicar a mi desarrollo personal.	1	4,18	1	4,42
Cuestiones comunes en el pre y post- cuestionario	4,31	4,57	4,18	4,54
Cuestiones comunes sólo en el post-cuestionario		4,23		4,44

USD: N pre-encuesta = 16, post-encuesta = 12. UNED: N pre-encuesta 33, post-encuesta= 33

¹ Solo se pregunta en la post-encuesta.

En ambos grupos se observó un mayor acuerdo en las respuestas de los estudiantes en el post-cuestionario, lo que sugiere que el taller les ayudó a mejorar su conocimiento sobre el tema. Para comprobar si se dieron diferencias significativas entre las respuestas dadas en el cuestionario antes y después del taller, aplicamos una prueba de contraste de medias, ANOVA de un factor al grupo de la UNED por disponer de una muestra más amplia que el de la USD, obteniendo una diferencia estadísticamente significativa a favor de las respuestas dadas en el post-cuestionario ($\alpha = 0,034$), lo que permite interpretar que el taller contribuyó a mejorar la información y valoración de las competencias clave del ALV.

Para el análisis de las preguntas abiertas, el criterio utilizado ha sido comparar las respuestas de los estudiantes con las definiciones de los conceptos presentadas en el taller, de acuerdo con la fundamentación teórica del programa. Mostramos un resumen del análisis de contenido de las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas abiertas (Tabla 2).

Como resultado del análisis de las preguntas abiertas en los alumnos de la USD, hemos constatado que en el cuestionario previo el 49% de las respuestas proporcionadas por los 16 estudiantes que participaron

Tabla 2. Resultados del análisis de contenido de las preguntas abiertas en la USD

Concepto	No responde		Incompleta		Buena		Mejora
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Post-test
Aprendizaje a lo largo de la vida	0	3	6	0	10	4	5
Competencia profesional	1	3	8	2	7	4	3
Auto-evaluación	0	3	9	2	7	3	4
Trabajo colaborativo	0	3	6	0	10	3	6
Plan de desarrollo personal	1	3	10*	3	5	1	5
Total	2	15	39	7	39	15	23

* Incluye 6 respuestas de "No tengo ninguno [plan de desarrollo personal]" ..

demuestran un buen conocimiento sobre el tema. No obstante, en el post-cuestionario, el 38% mejoraron. De los nueve estudiantes que contestaron a la encuesta antes y después del taller, el 51% mejora sus respuestas después del taller y el 33% dieron buenas respuestas antes y después del taller; el resto de los estudiantes no dieron respuesta o dieron una respuesta incompleta.

Por otro lado, los estudiantes de Pedagogía de la UNED, mostraron mejores definiciones sobre los conceptos de ALV, las competencias y el trabajo colaborativo, aunque mejoran sus definiciones después del taller. Sobre su plan de desarrollo personal, lo tenían más claro que los estudiantes de la USD antes del taller, aunque mejoraron sus perspectivas después del taller. Esto puede deberse al hecho de que este segundo grupo son estudiantes de una universidad a distancia, muchos de ellos trabajando, matriculados en una carrera universitaria que forma parte de su plan de desarrollo personal y profesional.

4.5.2 La satisfacción de los estudiantes con el programa y el taller

Se les pidió a los estudiantes que evaluaran el taller a través de cuatro cuestiones introducidas en el post-cuestionario -dos tipo Likert más dos abiertas. En las preguntas tipo Likert se obtuvo una media de 4,23, sobre un máximo de 5, lo que indica un alto nivel de satisfacción con el taller y con la aplicabilidad de la información presentada. En el grupo de estudiantes de Pedagogía de la UNED, la satisfacción con el taller resultó ser un ligeramente mayor .

En las dos preguntas abiertas dirigidas a la valoración del taller, sobre los aspectos más valiosos y los que necesitaban mejorar, en general, sus respuestas mostraron que los estudiantes se implicaron en el taller y obtuvieron una información importante sobre competencias clave y el ALV. Valoraron el plan de desarrollo personal y las competencias claves, así como el ejercicio de reflexión y discusión con los compañeros relacionando los temas tratados en el taller con sus aprendizajes durante sus estudios en la UNED. Un estudiante resumió esto diciendo "el ejercicio de trabajo en grupos facilitó reflexionar sobre nuestro trabajo actual. El taller nos ha aportado una buena información que no se nos había presentado con anterioridad". En relación con las mejoras sugeridas, las más comunes fueron recomendar proporcionar más ejemplos, vincular más la información con situaciones de la vida real y explicar con mayor detalle los planes de desarrollo personal. Ambos grupos, el de la USD y el de la UNED coinciden en sus valoraciones positivas sobre el taller.

4.5.3 El impacto del programa a través del portafolio de los estudiantes

Como medida del impacto del taller sobre el aprendizaje de los alumnos en el tema tratado, hemos analizado los 21 portafolios de los estudiantes en su apartado 'resultados del aprendizaje a lo largo de su carrera en la USD'. La evaluación mediante el portafolio se vincula al seguimiento de indicadores específicos que permiten cuantificar los resultados del proceso de aprendizaje, valorando el mérito de las actuaciones de-

sarrolladas para la consecución de unas competencias específicas y analizar tanto el contenido como el continente de las evidencias aportadas por el alumno (Villar, 2002, en Martínez Segura, 2009).

El análisis de contenido de los portafolios de los alumnos de la USD mostró que el taller tuvo un gran impacto en los participantes. Cabe destacar que veinte de los veintiún estudiantes (95%) incluyeron información del taller en sus portafolios.

De un modo más pormenorizado podemos decir que cuatro estudiantes hicieron mención al taller y dos de estos incluyeron la documentación entregada en el mismo; dos hicieron referencia al libro de Meredith; tres utilizaron las tres grandes categorías de competencias clave del Proyecto DeSeCo, explicadas en el taller para organizar sus evidencias del desarrollo de competencias, incluyendo ejemplos discutidos en el taller. Así, un estudiante habla de que ha aprendido a utilizar herramientas como ProEngineer Wildfire 5.0, ha colaborado con personas de culturas diferentes, ha asistido a un seminario de formación de liderazgo, también a una Conferencia Técnica y se siente comprometido con el aprendizaje a lo largo de la vida. Diez estudiantes mencionaron que pertenecían a asociaciones profesionales; siete comentaron la importancia de estar al día debido a los continuos avances de la ciencia y de la tecnología, así como la necesidad de realizar planes de desarrollo profesional continuo para ser miembro activo del mundo del trabajo; señalan que el aprendizaje no acaba nunca, la importancia del trabajo en equipo, para compartir experiencias, conocimientos y establecer relaciones a través de la creación de redes con todo el mundo, temas sobre los que también se discutieron en el taller.

5. Discusión, conclusiones y recomendaciones

El “Programa de competencias para el ALV para estudiantes de Educación Superior” ha funcionado bien. Los resultados aportados por el análisis estadístico descriptivo de las preguntas tipo Likert, en la encuesta previa y posterior al taller, demuestran la eficacia del programa. Los estudiantes mejoraron sus conocimientos sobre el tema y les ayudó a reconocer la importancia del ALV, así como a concretar su plan de desarrollo personal, expresando su satisfacción por los contenidos y actividades del taller. En las preguntas dirigidas a la valoración del taller mostraron su satisfacción con el mismo, y en las preguntas sobre que mejoras sugerirían se refirieron a la conveniencia de que se mostraran más ejemplos y se dispusiera de más tiempo para el debate sobre las cuestiones tratadas.

El estudio de impacto mediante el análisis de los portafolios mostró que 20 de los 21 estudiantes utilizaron la información desarrollada en el taller para describir las competencias para el ALV adquiridas durante sus estudios en la Universidad de San Diego.

Por todo ello, recomendamos la utilización de este programa, además de otros esfuerzos educativos, para el desarrollo de competencias clave para el ALV, en los primeros cursos de carrera, con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de desarrollar estas competencias en profundidad, aunque también se considera conveniente realizar un taller sobre las competencias clave para su desarrollo profesional en el último año de carrera para que los estudiantes sean sensibles y refuercen su compromiso con su actualización permanente, la búsqueda de recursos de aprendizaje y el trabajo colaborativo para su desarrollo profesional, esencial en un mundo en continuo cambio.

Referencias bibliográficas

- Abet (2001). Criteria for Accrediting Engineering Programs, Accreditation Board for Engineering and Technology in the U.S.A. Recuperado de www.abet.org.
- Chisholm, L. (2005) *Bridges for Recognition Cheat Sheet: Proceedings of the SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe*, Leuven-Louvain.
- Dunlap, J.C. y Grabinger, S. (2003). Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Features and Teaching Methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16 (2), 6-25.
- European Union Council (2000), Lisbon strategy.
- European Union Council (2009). European Qualifications Framework in the Higher Education Area (QFEHEA), D.G. Education and Culture, Luxembourg.
- European Union Council (2011). Resolution on a renewed European agenda for adult learning Official Journal of the European Union C (2011/C 372/01-06).
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*, UNESCO, Paris, 1972.
- Goncz, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. En Rychen, D.S., Salganik, L. H. and McLaughlin, M. E. (Eds.) 97-99. *Contributions to the Second DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies) Symposium*, Swiss Federal Statistical Office, Neuchâtel.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Hoskins, B. y Fredriksson, U. (2008). *Development longlife learning competencies. Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Communities, EUR 23432 EN.
- Kirby, J. R., Knapper, C. Lamon, P. y Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning, *International Journal of Lifelong Education*, 29 (3), 291-302.
- Knapper, C. y Cropley, A.J. (1985). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page, Routledge. 3rd ed. 2000.
- Kommers, P., Stoyanov, S., Mileva, N., Martínez Mediano, C. (2008). The effect of adaptive performance support system on learning achievements of students. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning. Engineering Education and Life Long Learning*. 18 (3), 351 - 365.
- Martínez Mediano, C. (2007). *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Martínez Mediano, C. y Lord, S. M. (2012) Lifelong Learning Competencies Program for Engineers, *International Journal of Engineering Education*, 28 (1), 130-143.
- Martínez Mediano, C., Riopérez, N. (2009). Design and evaluation of an on line innovative learning experience in higher education. *23rd ICDE World Conference on Open and Distance Learning. EADTU Annual Conference*. Maastricht, The Netherlands.
- Martínez Mediano, C., Mileva, N. Castro, M., Riopérez, N, Tzanova, S. (2010). *Internet-based Performance-centered Learning Environment for Curriculum Support (IPLECS) and its application in mLearning. Proceedings of the IEEE Global Conference on Engineering Education (EDUCON)*. Madrid.
- Martínez Segura, M^a J. (Coord.) (2009). *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Utilización en el contexto universitario*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Meredith, J. (2008). *Launching your career: lifelong learning - your key to an enjoyable and rewarding career*. The Gold Series: Book 4. IEEE-USA E_Books.
- Ministerio de Educación (2011). El aprendizaje permanente en España. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: www.educacion.gob.es.
- OECD (2007). Lifelong Learning and Human Capital, Policy Brief, July 2007. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/50/38982210.pdf>.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Real Decreto (2011) Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. 1027. BOE.

- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados Universitarios en Cataluña: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H., & Mclaughlin, M.E. (Eds.) (2003). *Contributions to the Second DeSeCo (Definition and Selection of Key Competences) Symposium*. Neuchâtel. OECD.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los Educadores Sociales: Una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Stoyanov, S., Kommers, P. Bastiaens T. y Martínez-Mediano C. (2008). Performance support system in higher engineering education - introduction and empirical validation. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 18(4), 491-506.
- Villar, L.M. (2002). La carpeta digital. En Ma V. Aguiar, J.I. Farray y J. Brito. *Cultura y Educación en la Sociedad de la Información* (pp.95-107). Coruña: Netbiblo, S.L.

Dirección de las autoras

Catalina Martínez Mediano. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico I. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, Facultad de Educación, c/ Juan del Rosal, 14, despacho 218, 28040 Madrid.

Susan M. Lord. Electrical Engineering Department. University of San Diego, San Diego, California, USA.

Nuria Riopérez Losada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico I. Universidad Nacional de Educación a Distancia. c/ Juan del Rosal, 14. 28040, Madrid.

Correo electrónico: : cmarme@edu.uned.es, slord@sandiego.edu, nrioperez@edu.uned.es

Fecha de recepción del artículo: 10.7.2012

Fecha de revisión del artículo: 15.11.2012

Fecha de aceptación final: 10.1.2013

Cómo citar este artículo

Martínez Mediano, C; Lord, S.M. y Riopérez Losada, N. (2013). Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Estudiantes de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 137-151

ANÁLISIS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO, ESTADO DE SALUD PERCIBIDO Y CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS ADULTAS MAYORES

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, PERCEIVED HEALTH STATUS AND QUALITY OF LIFE IN OLDER ADULTS

ANÁLISE DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO, ESTADO DE SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA EM ADULTOS MAIS VELHOS

Ángel De-Juanas Oliva

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

María Rosario Limón Mendizábal

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA

Enrique Navarro Asencio

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA. ESPAÑA

RESUMEN: En el marco de la intervención educativa en contextos sociales para la mejora de la calidad de vida de las personas adultas mayores, describir el estado en el que se encuentran estas personas debe ser un objetivo prioritario para promover un adecuado envejecimiento activo y saludable. Por ello, el propósito de este estudio fue analizar, en una muestra de 328 participantes de la Comunidad de Madrid, la asociación entre el bienestar psicológico, estado de salud percibida y hábitos saludables que se encuentran directamente relacionados con la calidad de vida de los mayores. Para ello, se aplicó una encuesta elaborada *ad hoc* y la *Escala de Bienestar Psicológico* de Carol Ryff que establece un modelo que atiende a seis dimensiones: *Autoaceptación*, *Relaciones positivas con otras personas*, *Autonomía*,

Dominio del entorno, *Propósito de vida* y *Crecimiento personal*. Los resultados obtenidos muestran la tendencia a que las personas que afirman que su estado de salud ha sido muy malo tienden a presentar resultados más altos en *Autoaceptación* y *Propósito de vida* que aquellos que lo consideran bueno o muy bueno. Asimismo aquellos que durante su tiempo libre realizan el ejercicio físico que desean obtienen puntuaciones altas en la escala de *Autoaceptación*. En este sentido, los que realizan ejercicio regularmente obtienen puntuaciones más altas en *Autoaceptación* y *Dominio del entorno*. Finalmente, los mayores que no salen con otras personas, tienen menos posibilidades de hablar con otras personas sobre sus problemas, se distraen menos de lo que desean y reciben menos elogios obtienen puntuaciones más bajas

para la práctica totalidad de las dimensiones de bienestar psicológico.

PALABRAS CLAVE: educación de adultos, envejecimiento, bienestar psicológico, salud, relaciones interpersonales.

ABSTRACT: As part of the educational intervention in social contexts to improve the quality of life of elderly people, to describe the state of this kind of people should be a priority to promote proper active and healthy aging. Therefore, the aim of this study was to analyze, in a sample of 328 participants of Madrid region, the association between psychological welfare, health status perceived and health habits that are directly related to the quality in this part of the life. For this purpose, an ad hoc survey was applied together with the Psychological Well-being Scale by Carol Ryff which sets a model with six dimensions: *Self-acceptance, Positive relations with others, Autonomy, Environmental mastery, Purpose in life and Personal growth*. The results show a tendency for people who say that their health is very poor, they tend to score higher on *Self-acceptance* and *Purpose of life* than those who consider their health as good or very good. Also those who do exercise during their free time get high scores on the scale of *Self-acceptance*. In this sense, those who do exercise regularly score higher on *Self-acceptance* and *Environmental mastery*. Finally, elderly people who do not go with other people are less likely to talk to other people about their problems and receive less praise. They get lower scores for almost all of the dimensions of psychological welfare.

KEYWORDS: adult education, ageing, psychological welfare, health, interpersonal relations.

RESUMO: Como parte da intervenção educativa em contextos sociais para melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas, para descrever o estado deste tipo de pessoas deve ser uma prioridade para promover o envelhecimento ativo e saudável adequada. Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar, em uma amostra de 328 participantes da região de Madrid, a associação entre o bem-estar psicológico, estado de saúde e hábitos de saúde que estão diretamente relacionados com a qualidade nessa parte da vida. Para este efeito, uma pesquisa ad hoc foi aplicado juntamente com o bem-estar psicológico Scale por Carol Ryff, que estabelece um modelo com seis dimensões: *auto-aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, propósito na vida e crescimento pessoal*. Os resultados mostram uma tendência para as pessoas que dizem que sua saúde é muito pobre, eles tendem a pontuação mais elevada em auto-aceitação e finalidade da vida do que aqueles que consideram sua saúde como boa ou muito boa. Também aqueles que fazem exercício durante seu tempo livre obter pontuações mais altas na escala de auto-aceitação. Neste sentido, aqueles que fazem exercício regularmente pontuação maior na auto-aceitação e domínio ambiental. Finalmente, as pessoas idosas que não vão com outras pessoas são menos propensos a falar com outras pessoas sobre seus problemas e receber menos elogios. Eles recebem pontuações mais baixas para quase todas as dimensões do bem-estar psicológico.

PALAVRAS-CHAVE: educação de adultos, bem-estar psicológico de envelhecimento, saúde, relações interpessoais.

Introducción

El presente trabajo¹ tiene en consideración que uno de los logros más significativos de nuestro tiempo es la prolongación de la vida de las personas, sin embargo, esta prolongación no tendría sentido si no se consigue paralelamente una mejora de la calidad de vida. Esta fue definida en 1994 por el grupo de la Calidad de Vida de la OMS (WHOQOL)², como una percepción individual de la posición en la vida, en el contexto del sistema cultural y de los valores en que vive la gente y relacionada con sus objetivos, expectativas y preocupaciones. Se trata de un concepto amplio, subjetivo, que incluye de forma compleja la salud física de la persona, su estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias y las convicciones personales y su relación con aspectos importantes del medio ambiente (OMS, 2001).

Fernández Ballesteros (1992) enumera alguno de los elementos que contribuyen a la calidad de vida. Por una parte señala dimensiones personales como las relaciones sociales, la satisfacción, las actividades de ocio, la salud y las habilidades funcionales; y por otra parte, señala dimensiones socio-ambientales, entre las que distingue el apoyo social, las condiciones económicas, los servicios de salud y sociales, calidad del ambiente y factores culturales.

En opinión de varios autores (Brown, 2000, Wolkenstein y Butler, 1992 cit. por Schalock y Verdugo, 2003), se puede decir que los diferentes conceptos de la calidad de vida en las personas mayores se caracterizan por un aspecto relevante, su carácter multidimensional, que tiene en cuenta no solo el funcionamiento físico, la energía y vitalidad personal, sino también el bienestar psicológico y emocional, la ausencia de problemas de comportamiento, el funcionamiento social y el sexual, el apoyo recibido y percibido, junto con la satisfacción con la vida y la percepción del estado de salud (Gonçalves, 2012, p. 116).

Por otro lado, como resultado de la transición de altas a bajas tasas de fecundidad y la reducción continua de la mortalidad, se ha producido un incremento de la proporción de personas mayores de 65 años que, según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2011), se prevé que sea del 22% en 2050. Este hecho se vive, por sus posibles repercusiones, como una preocupación en cada uno de los aspectos de la vida sobre el nivel individual, comunitario, nacional e internacional así como en las facetas sociales, económicas, políticas, culturales, psicológicas y espirituales. No obstante, el hecho de que aumente la esperanza de vida en la mayor parte del mundo, debe considerarse un logro de la humanidad (Rubio, 2012, p. 23).

En este sentido, la Comisión para el Estudio de los Efectos sobre el Envejecimiento en el futuro de la Sociedad del Bienestar (IMSERSO, 2010) afirma que los mayores serán determinantes en el mantenimiento de las redes sociales familiares y en la articulación de las generaciones, así como una potencial fuente de consejo.

Este aumento de la población mayor hace necesario analizar y comprender mejor su significado. Por esta razón, desde hace más de tres décadas se han ido sucediendo encuentros científicos con el fin de analizar el envejecimiento de la población, sus consecuencias y los retos que todo ello plantea. Entre los retos que se presentan, y en relación directa con el desarrollo de este trabajo, está el fomento de la salud y el bienestar en la vejez, también el cuidado que necesitan las personas que envejecen, potencialmente dependientes, los beneficios psicosociales de la actividad física, la calidad de vida, la influencia de los estilos de vida en las imágenes y actitudes frente al envejecimiento, la educación y la formación en esta etapa de la vida, etc.

Estos elementos han sido abordados en la Primera y la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebradas en Viena (1982) y en Madrid (2002), respectivamente, que dieron lugar a la génesis de Planes de Acción Internacionales sobre el envejecimiento que todavía hoy constituyen un referente e inspiran el diseño de políticas y actuaciones a diversos niveles (Limón, 2011).

De tal modo, en la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, en su declaración final, se

plantea que “la participación en actividades sociales, económicas, culturales, deportivas, recreativas y de voluntariado contribuye también a aumentar y mantener el bienestar personal” y, consecuentemente, como recomendación “hay que alentar a las personas de edad a que mantengan o adopten modos de vida activos y saludables que incluyan actividades físicas y deportes”.

Las recomendaciones de la asamblea citada nos acercan a los enfoques que deben tener las actividades que se proponen en diferentes foros. Estas recomendaciones suponen una intervención transversal al trabajar con enfoques de diferentes ámbitos (Montiel y Merino, 2011). Es decir, esta diversidad temática afecta a la salud, el comportamiento, la relación social y la motricidad de la persona mayor en sus beneficios y expectativas, que se combinan de manera integral para explicar los beneficios de la actividad física en la vejez y llegar a una longevidad activa.

1. Longevidad y bienestar psicológico

El envejecimiento saludable es el resultado de un proceso que dura toda la vida. Por consiguiente, es necesario optimizar el desarrollo del individuo desde la primera infancia. Sabemos que una serie de factores en la primera infancia, la adolescencia, durante los principios de la edad adulta y durante la madurez, así como la situación vital actual de las personas mayores, determinan el proceso de envejecimiento y bienestar en la vejez. El envejecimiento saludable es un reto para todos los gerontólogos y geriatras, un reto para los científicos de muchas disciplinas, un reto para los políticos y un reto para todos aquellos que trabajamos con las personas mayores.

Los determinantes ambientales, los estilos de vida y el marco en el que se vive son fundamentales para la prevención de determinadas enfermedades y para envejecer con éxito. Las medidas de prevención para mantener y aumentar las capacidades son necesarias.

Mora (2009, p. 17) apunta doce claves, para envejecer con éxito: restricción calórica y hábitos dietéticos saludables; ejercicio físico aeróbico; ejercicio mental; viajar; adaptarse a los cambios sociales; no vivir solo; no fumar; no sufrir estrés con desesperanza; tener un buen sueño; evitar el “apagón emocional”; dar sentido a la vida con agradecimiento; y alcanzar la felicidad, entendida ésta como ese punto de felicidad que se consigue cuando se está en el mundo sin necesidad de él.

En otro sentido, Lehr (2008) señala que por muy influyentes que sean los factores de tipo genético, biológico y físico, no son suficientes para explicar la longevidad. Los resultados de la investigación internacional en esta materia indican una serie de relaciones interesantes, y puntualiza que “[...] se debería hacer hincapié sobre todo en la idea que una serie de factores susceptibles de influir en una mayor esperanza de vida interactúan unos con otros” (p. 246). A su vez, Lehr enuncia una serie de factores asociados a una supervivencia más larga. Uno de estos factores es, precisamente, la existencia de estados de ánimo positivos, los contactos sociales, la actividad, el humor, las actividades físicas y el deporte, etc., que ponen de manifiesto la importancia de una educación para la salud y de una pedagogía del humor (Fernández y Limón, 2012), no sólo en la vejez sino en todas las etapas de la vida.

Por su parte, Rodríguez-Artalejo (2011, p. 2) considera que aunque se van acumulando evidencias de que el envejecimiento satisfactorio se incuba desde el vientre materno, hay unas cuantas recomendaciones útiles en la edad adulta y en la vejez, todas ellas relacionadas con hábitos saludables entre los que se encuentra la actividad física regular ajustada a la capacidad individual. Por último, señala este autor, que todo lo anterior será más fácil si se tiene una buena red social, a menudo imprescindible para recibir ayuda emocional y material.

Con todo ello, se pone de manifiesto la importancia del ejercicio físico, de las relaciones sociales, del ocio y de la formación, entre otros, en esta etapa de la vida potenciando una educación gerontológica para el bienestar psicológico y la calidad de vida de este sector de población.

El constructo de bienestar psicológico se ha desarrollado sin precisión en diversas investigaciones (Ryan y Deci, 2001, Díaz et al., 2006, George, 2006).

Algunos expertos asocian el bienestar psicológico a la felicidad desde una perspectiva hedónica pero también se une al desarrollo de las capacidades humanas. En cualquiera de los casos, el bienestar psicológico se corresponde con un juicio subjetivo, global y relativamente estable de satisfacción con la vida y la moral de las personas (George, 2010). De acuerdo a este planteamiento, Ryff (1989a, 1989b) planteó un modelo multidimensional de bienestar psicológico que responde a seis dimensiones: *Auto-aceptación; relaciones positivas con otras personas; autonomía; dominio del entorno; propósito en la vida; y crecimiento personal.*

Conforme a este escenario teórico, el propósito de este trabajo consistió en analizar la influencia del estado de salud percibido y los hábitos saludables, que afirman llevar a cabo las personas adultas mayores, de acuerdo a su bienestar psicológico subjetivo percibido que atiende a las dimensiones de auto-aceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito en la vida y autonomía.

2. Método

Para lograr el objetivo establecido se llevó a cabo un estudio cuantitativo a partir de la información recogida con dos cuestionarios durante el segundo trimestre de 2011, empleando un diseño ex-post-facto. Por un lado, se realizó un análisis descriptivo de las variables implicadas y, por otro, un estudio correlacional mediante pruebas estadísticas no paramétricas para la comparación de grupos.

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por 328 participantes (30.5% varones, 100; 69.5% mujeres, 228) de Madrid capital. La selección de la misma fue incidental y atendió a criterios de acceso y disponibilidad. Los participantes del estudio pertenecieron a tres centros de día y cinco centros culturales ubicados en diferentes distritos de la ciudad. La tipología de los participantes responde a un modelo socioeconómico medio y medio-alto.

La edad de los participantes supera los 65 en la mayoría de los casos. Un 43.6% (143 sujetos) se encuentran entre 66 y 75 años mientras que el 29.6 (97 sujetos) supera esa edad. El resto, un 26.8% (88 sujetos) tienen una edad inferior a los 66 años, si bien el participante de menor edad tenía 54 años. Respecto al estado civil, más de la mitad están casados (55.5%), un 23% son viudos y el resto (un 14%) están solteros.

2.2. Procedimiento

Se asistió a los centros para explicar a los directores, docentes y mayores el propósito del estudio, con el fin de que se concediera la autorización para la aplicación de los instrumentos de recogida de información. Los instrumentos fueron aplicados por los autores y colaboradores del estudio que fueron formados previamente en las directrices generales a seguir. En especial, en aquellas relativas a la finalidad del estudio, el trato con personas adultas mayores y la protección de los datos. La aplicación tuvo lugar en sesiones de una hora durante el horario de permanencia en el centro por parte de los participantes. Todos los sujetos de la muestra colaboraron de manera voluntaria y se garantizó el anonimato en las respuestas. Una vez recogidos los datos, se procedió a la codificación, ordenación y grabación informática de las respuestas a los instrumentos en una base de datos para su posterior tratamiento estadístico.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el estudio fueron, en primer lugar, un cuestionario elaborado *ad hoc* para conocer el estado de salud percibido de las personas mayores y sus hábitos saludables. Este instrumento contó con tres ítems que servían para recoger datos sobre variables sociodemográficas (sexo, edad y estado civil). A los que deben añadirse once reactivos que recogían información sobre: el estado de salud percibido; la realización de ejercicio físico de forma regular; si realizan todo el ejercicio físico que desearían en su tiempo libre; si reciben invitaciones para salir y distraerse con otras personas; si reciben elogios y reconocimientos cuando hacen bien las cosas y si tienen la posibilidad de hablar con alguien de sus problemas. Estos ítems fueron tomados como variables independientes en el estudio.

De estos ítems, siete estaban formulados en una escala valorativa comprendida entre 1 y 5, otros cuatro tenían un carácter dicotómico y ofrecían la alternativa de respuesta sí o no.

Para la realización de este instrumento se utilizaron, en su mayoría, reactivos de la Encuesta Nacional de Salud³ (2006) y de la Encuesta Europea de Salud⁴ (2009) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España.

En segundo lugar, se utilizó la Escala BP de Bienestar Psicológico de Ryff, versión adaptada en español por Díaz et al. (2006). Esta escala multidimensional es un instrumento que cuenta con 39 ítems en los que los participantes responden entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Se trata de una escala valorativa que atiende a criterios de evaluación subjetivos del buen funcionamiento psicológico sobre la base de seis dimensiones o atributos positivos del bienestar psicológico que establece Ryff (1989a, 1989b y 1995). Estas dimensiones se utilizaron como variables dependientes en el estudio.

La primera dimensión es la de *Auto-aceptación* o actitud positiva hacia el yo. Constituye uno de los criterios más relevantes del bienestar psicológico. Está asociado a la autoestima y conocimiento de uno mismo. La capacidad de sentirse satisfecho con uno mismo es necesaria aún reconociendo las propias limitaciones (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002).

La segunda dimensión es la de *Relaciones positivas* con otras personas. Se concreta en la capacidad que tiene la persona de mantener relaciones de confianza, estables y de intimidad.

La tercera dimensión es la de *Autonomía*. Se considera que las personas que presentan un funcionamiento psicológico positivo tratan de sustentar su propia individualidad en diversos contextos y situaciones mediante la capacidad de autodeterminación para mantener su independencia y su propia autoridad personal.

La cuarta dimensión es la denominada de *Crecimiento personal*. Para lograr el bienestar psicológico es preciso que las personas evolucionen, desarrollen sus potencialidades y sigan creciendo en base a aprendizajes positivos.

La quinta dimensión es la de *Dominio del entorno*. Supone que la persona considere que es buena en el manejo y control de las responsabilidades cotidianas. Esta dimensión se asocia al locus de control, a la auto-eficacia y a la capacidad de generar entornos favorables que permitan la satisfacción de los deseos y necesidades propias.

Finalmente, la sexta dimensión es la de *Propósito de vida*. Esta dimensión recoge ítems en los que se refleja el bienestar psicológico positivo de la persona sobre la base de la capacidad de marcarse metas, definir objetivos, estar motivados y otorgar a la vida un sentido.

Por otro lado, se examinó la consistencia interna del BP mediante el alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos muestran un valor de .921 para el total de la escala. Este valor puede considerarse más que aceptable. No obstante, si tiene en consideración la fiabilidad para cada una de las dimensiones en comparación con los hallazgos de Díaz et al. (2006) para la versión española de la BP, se observan los siguientes resultados:

Tabla 1. Comparativa de la consistencia interna de las dimensiones de la Escala BP para el estudio de Díez et al. (2006) y la presente investigación

Dimensiones	Núm. de ítems	Consistencia interna obtenida por Díez et al. (2006)	Consistencia interna obtenida del presente estudio
		Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach
Auto-aceptación	6	.83	.79
Relaciones Positivas	6	.81	.78
Dominio del Entorno	6	.71	.63
Crecimiento personal	7	.68	.70
Propósito en la vida	6	.83	.80
Autonomía	8	.73	.66

Como se puede apreciar en la Tabla 1, aunque la tendencia es a la baja, la consistencia interna resultante en nuestro estudio está próxima a los valores obtenidos en el trabajo de Díez et al. (2006). Asimismo, la totalidad de las escalas, a excepción de la de *Autonomía* y *Dominio del entorno* cuya consistencia es sólo aceptable ($\alpha=.66$ y $\alpha=.63$, respectivamente), muestran una consistencia interna moderada, con valores comprendidos entre .70 y .80. En cualquier caso, el coeficiente Alfa debe ser tomado con precaución puesto que depende de su uni-dimensionalidad (homogeneidad) (Cortina, 1993).

2.4. Análisis estadísticos

Primeramente, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo. A continuación, se realizó un análisis inferencial para la comparación de grupos. Debido al carácter de las variables dependientes incluidas en los análisis, que en algún caso no se distribuyen de forma normal, y el tamaño reducido de los grupos, en algunos casos inferior a 30 sujetos, que denotan la falta de homocedasticidad, se han empleado pruebas estadísticas no paramétricas. Concretamente H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney. Todos estos análisis se llevaron a cabo mediante el software SPSS versión 19.0 para Macintosh.

3. Resultados

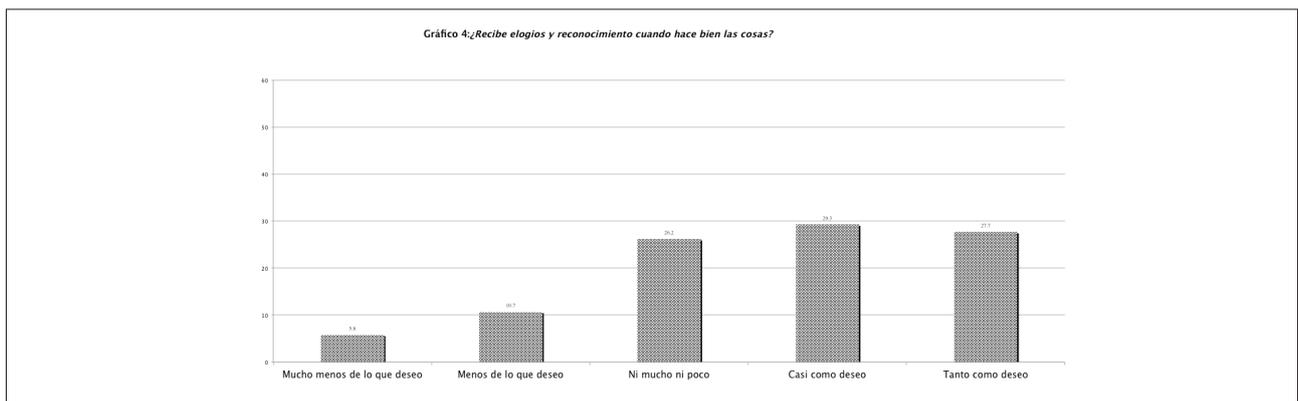
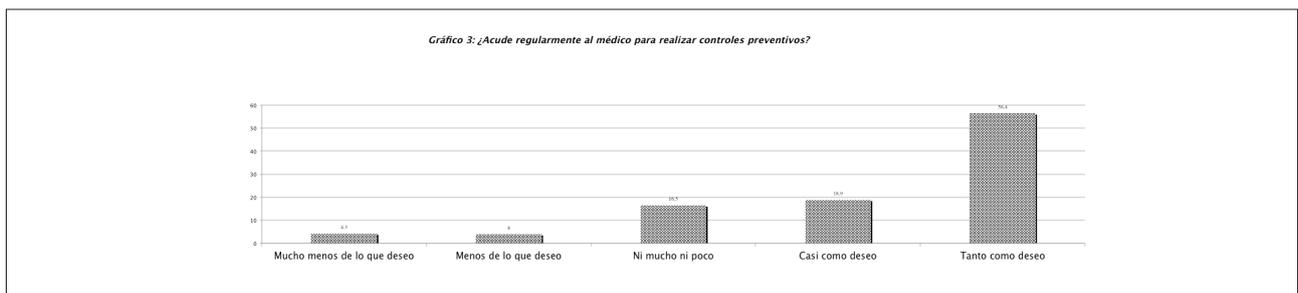
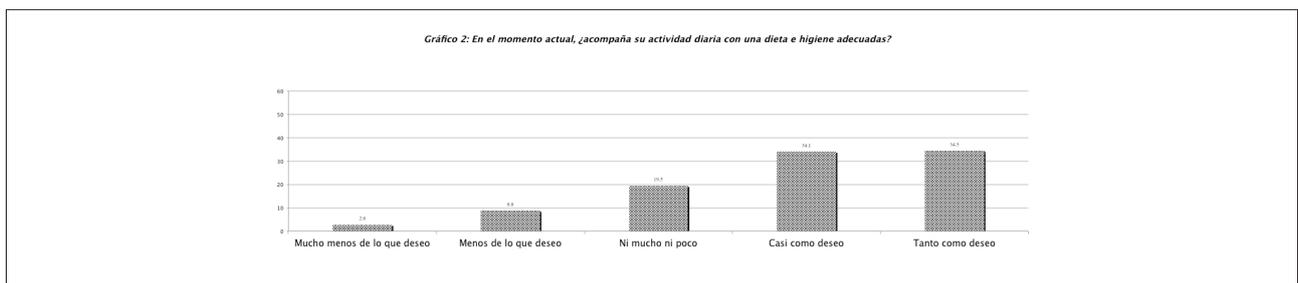
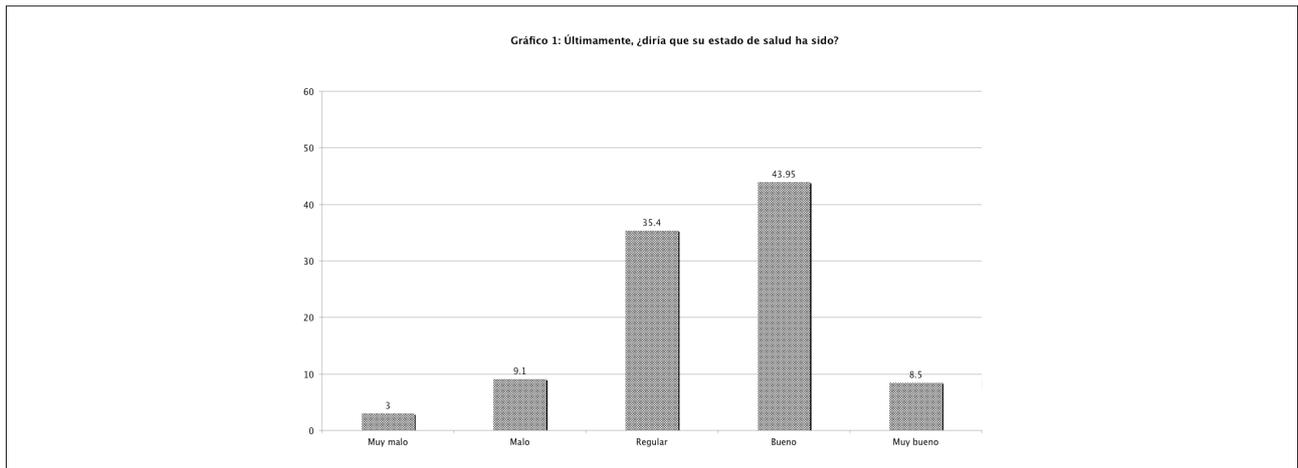
3.1. Estudio Descriptivo

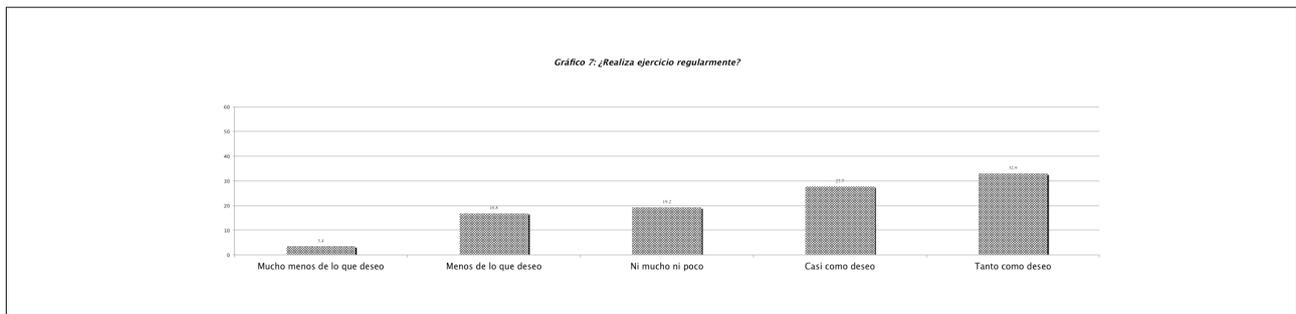
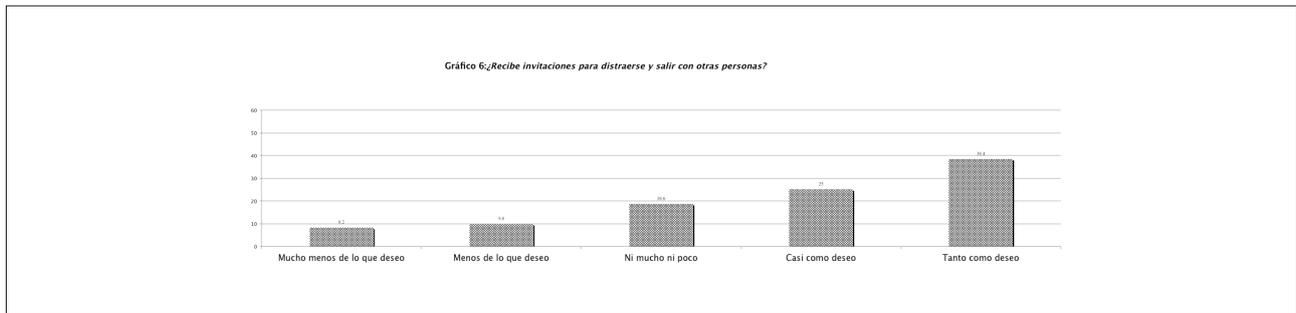
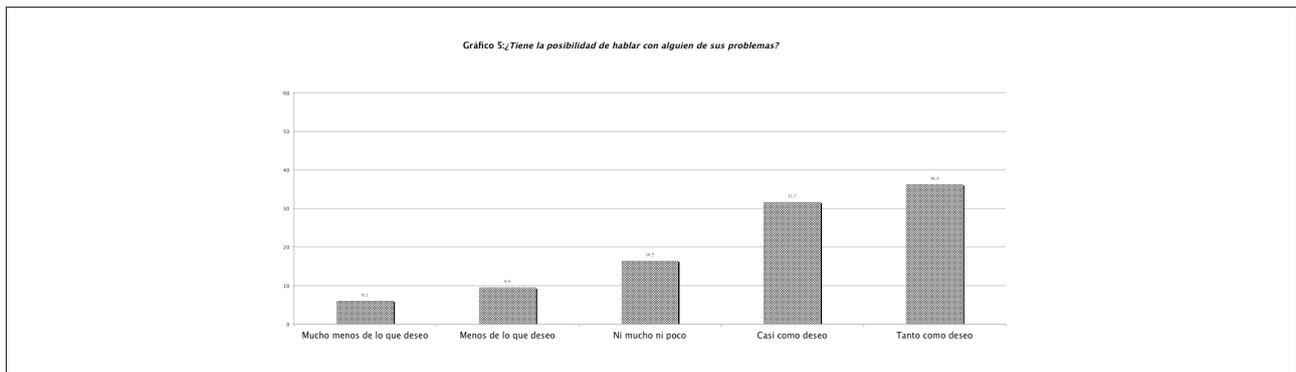
En primer lugar, se representan las variables que actúan como variables independientes en el estudio. Se trató de agrupar y representar cómo se comportaron los datos recogidos de un modo ordenado atendiendo prioritariamente a las frecuencias de las variables, ya que tienen naturaleza ordinal. En aquellas tipo Likert también se incorpora la media y la desviación típica, como puede observarse en la Tabla 2. Los resultados ofrecidos desvelan información sobre una serie de cuestiones relativas al estado de salud percibido de los participantes y los hábitos saludables vinculados al ejercicio físico que afirman llevar a cabo.

En relación a la pregunta: “Recientemente, ¿diría que alguna enfermedad/es o problema/s de salud le han limitado de alguna forma sus actividades habituales?”. Un total de 132 (40,2%) participantes manifestaron que sí, mientras que 195 (59,5%) negaron tener problemas de salud limitantes.

Por otro lado, ante la pregunta: ¿Podría indicar, si tiene dificultades para descansar lo suficiente? La mayoría, 196 participantes (59,8%), manifestaron no tener dificultades para descansar. En el sentido opuesto, 130 participantes (39,6%) dicen tener problemas en este sentido.

Tabla 2. Gráficos de porcentajes





En relación a la pregunta, *¿Considera que usted cuida y vigila su salud?* Una amplia mayoría afirma que sí 30 (9.1%). Únicamente, un 8.2% (27) de los adultos mayores del estudio manifiestan no cuidar y vigilar su estado de salud.

En cuanto a las respuestas ofrecidas a la pregunta: *Durante su tiempo libre, ¿normalmente hace todo el ejercicio físico que desearía?* Desvelan que la mayoría de los participantes (179, 54,6%) realizan el ejercicio físico que desean. Frente a un 43% (141) que manifiestan que no.

En segundo lugar, en la Tabla 3., se muestran los estadísticos descriptivos, media y desviación típica, para cada una de las dimensiones de la Escala BP. Estas variables juegan el papel de dependientes en el estudio.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos obtenidos en la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff

	N	Media	Desv. típ.
Auto-aceptación	328	4.4723	.91328
Relaciones positivas	328	4.2697	.97842
Dominio del entorno	328	4.6045	.84295
Crecimiento personal	328	4.2390	.72685
Propósito de vida	328	4.7697	.96052
Autonomía	328	4.2489	.82049

Tabla 4. Resultados de las pruebas estadísticas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney

	Dimensiones de la escala de bienestar psicológico de RYFF						
		Autoaceptación positivas	Relaciones del entorno	Dominio personal	Crecimiento de vida	Propósito	Autonomía
1. Últimamente, ¿diría que su estado de salud ha sido?	Chi-cuadrado	17.815	4.935	5.299	3.179	13.418	7.158
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.001	.294	.258	.528	.009	.128
2. Recientemente, ¿diría que alguna enfermedad/es o problema/s de salud le han limitado de alguna forma sus actividades habituales?	U de Mann-Whitney	11303	12845	12749.5	12511.5	12429	12510
	Z	-1.872	-.030	-.144	-.428	-.527	-.430
	p	.061	.976	.886	.669	.598	.667
3. ¿Podría indicar, si tiene dificultades para descansar lo suficiente?	U de Mann-Whitney	12412.5	12148	12199	12071	12668	12715.5
	Z	-.394	-.711	-.651	-.804	-.087	-.029
	p	.694	.477	.515	.421	.931	.977
4. ¿Considera que usted cuida y vigila su salud?	U de Mann-Whitney	2589.5	3602.5	3344.5	3184	2561	3180
	Z	-3.128	-.978	-1.526	-1.866	-3.193	-1.874
	p	.002	.328	.127	.062	.001	.061
5. Durante su tiempo libre, ¿normalmente hace todo el ejercicio físico que desearía?	U de Mann-Whitney	10981.5	12291.5	11524	12003.5	11065	12420.5
	Z	-1.997	-.400	-1.336	-.751	-1.898	-.242
	p	.046	.689	.182	.453	.058	.808
6. En el momento actual, ¿acompaña su actividad diaria con una dieta e higiene adecuadas?	Chi-cuadrado	15.908	2.443	7.824	2.738	6.169	13.746
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.003	.655	.098	.603	.187	.008
7. ¿Acude regularmente al médico para realizar controles preventivos?	Chi-cuadrado	19.817	10.704	20.936	10.175	19.335	24.910
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.001	.030	.000	.038	.001	.000
8. ¿Recibe elogios y reconocimiento cuando hace bien las cosas?	Chi-cuadrado	20.776	16.195	29.500	13.970	19.905	12.683
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.000	.003	.000	.007	.001	.013
9. ¿Tiene la posibilidad de hablar con alguien de sus problemas?	Chi-cuadrado	12.754	25.521	20.560	7.990	16.800	5.723
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.013	.000	.000	.092	.002	.221
10. ¿Recibe invitaciones para distraerse y salir con otras personas?	Chi-cuadrado	21.589	26.223	32.020	12.885	26.153	10.552
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.000	.000	.000	.012	.000	.032
11. ¿Realiza ejercicio regularmente?	Chi-cuadrado	12.667	1.036	13.750	2.968	8.060	7.003
	gl.	4	4	4	4	4	4
	p	.013	.904	.008	.563	.089	.136

3.2. Análisis inferencial

Este estudio tuvo por objetivo comprobar si el estado de salud percibido y los hábitos saludables producen diferencias en las dimensiones de bienestar psicológico. Es decir, si ese estado de salud está relacionado con el bienestar psicológico. Para ello, se partió del planteamiento de varias hipótesis para cada una de las pruebas realizadas.

Los resultados de las pruebas estadísticas realizadas se resumen en la siguiente tabla. Se han marcado en negrita los resultados significativos, es decir, aquellos cuya probabilidad asociada es inferior a .05.

Hipótesis 1. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de la percepción del estado de salud.

En primer lugar, para determinar si existían diferencias en los resultados obtenidos en las dimensiones de la escala BP, en función de la percepción del estado de salud que cuenta con cinco grupos (muy malo, malo, regular, bueno y muy bueno), se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis. Esta herramienta de contraste es adecuada para la comparación de más de dos grupos no homogéneos, o cuando las variables dependientes no tienen distribución normal. Los resultados muestran que sí existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de *Autoaceptación* ($p=.001$) y *Propósito de vida* ($p=.009$). La tendencia encontrada es que las personas que afirman que su estado de salud ha sido muy malo tienden a presentar resultados más elevados en *Auto-aceptación* y *Propósito en la vida* que aquellos que lo consideran bueno o muy bueno. Únicamente es posible afirmar tendencia en los resultados porque la prueba de Kruskal-Wallis no permiten realizar contrastes posteriores.

Hipótesis 2. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de la apreciación de tener enfermedad/es o problema/s de salud que les limitan de alguna forma sus actividades habituales.

Se analizó la influencia sobre las dimensiones del bienestar psicológico subjetivo de la afirmación o negación de tener de alguna enfermedad/es o problema/s de salud que limita de alguna forma sus actividades habituales. Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para comparar los resultados de dos grupos. No se encontró ningún efecto significativo en las dimensiones del BP.

Hipótesis 3. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de la percepción de tener o no dificultades para descansar lo suficiente.

La prueba U de Mann-Whitney calculada muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del BP en función de esta variable.

Hipótesis 4. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de la consideración de cuidar o no su estado de salud.

Tras la realización de la prueba de contraste U de Mann-Whitney, se constata que aquellos que consideran que cuidan y vigilan su salud obtienen puntuaciones más altas en las dimensiones de *Autoaceptación* ($p=.002$) y *Propósito en la vida* ($p=.001$), que aquellos que consideran que no la cuidan y vigilan. En este caso, al contar con dos grupos únicos, si pueden afirmarse diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Hipótesis 5. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de la realización de todo el ejercicio físico que desean durante su tiempo libre.

Se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis y se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de la dimensión de *Autoaceptación* ($p=.046$). De tal modo, aquellos que afirman que durante su tiempo libre realizan el ejercicio físico que desean obtienen puntuaciones altas en la dimensión de *Autoaceptación* frente a los que no lo realizan.

Hipótesis 6. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de si acompañan su actividad diaria con una dieta e higiene adecuadas.

Se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis y se han encontrado diferencias en las dimensiones de *Autoaceptación* ($p=.003$) y *Autonomía* ($p=.008$). En ambas dimensiones, aquellos que afirman que acompañan la actividad diaria con una dieta e higiene adecuadas tanto como desean obtienen las puntuaciones más altas. La tendencia es creciente, en ambas dimensiones las puntuaciones aumentan a medida que se afirma hacer tanto como se desea.

Hipótesis 7. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de si afirman acudir regularmente al médico para realizar controles preventivos.

Se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis y revela que la valoración de la variable acudir regularmente al médico para realizar controles preventivos produce diferencias significativas en todas las dimensiones de bienestar psicológico. Las puntuaciones más altas son las logradas por aquellos que afirman realizar tantos controles como desean.

Hipótesis 8. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de si afirman recibir elogios y reconocimientos cuando hacen bien las cosas.

Se ha empleado la prueba H de Kruskal-Wallis y los resultados muestran que existen diferencias significativas en las puntuaciones de todas las dimensiones de bienestar psicológico provocadas por la variable recibir elogios y reconocimiento. De tal modo, aquellos adultos mayores que afirman que no reciben tantos elogios como desean tienden a tener valores inferiores de las distintas variables de bienestar psicológico. De forma opuesta, los que contestaron que recibían tantos elogios como deseaban obtuvieron las puntuaciones más altas.

Hipótesis 9. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de si afirman tener la posibilidad de hablar con alguien de sus problemas.

Se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis y se han hallado diferencias significativas en las dimensiones de *Autoaceptación* ($p=.013$), *Relaciones positivas* ($p=.000$), *Dominio del entorno* ($p=.000$) y *Propósito en la vida* ($p=.002$). La tendencia es similar en todas las variables, se obtienen puntuaciones más altas a medida que se habla de los problemas con alguien tanto como se desea.

Hipótesis 10. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de si reciben invitaciones para salir y distraerse con otras personas.

La prueba H de Kruskal-Wallis revela diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de bienestar psicológico en función la recepción de invitaciones para salir y distraerse. La ten-

dencia encontrada es que a medida que se reciben tantas invitaciones como se desean para salir y divertirse obtienen un mayor bienestar psicológico. Por tanto, aquellos que afirman que se distraen menos de lo que desean obtienen puntuaciones más bajas en la totalidad de las dimensiones de bienestar psicológico.

Hipótesis 11. Existen diferencias en los resultados de las dimensiones de la escala BP en función de si consideran que realizan ejercicio regularmente.

Se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis y se han encontrado diferencias significativas en *Autoaceptación* ($p=.013$) y *Dominio del entorno* ($p=.008$) producidos por la realización de ejercicio físico de forma regular. La tendencia muestra que las puntuaciones en ambas dimensiones son mayores a medida que se realiza todo el ejercicio que se desea.

4. Discusión

A la vista de los resultados de otros estudios, los adultos mayores suelen reportar mayores niveles de bienestar subjetivo que las personas más jóvenes (Plagnol y Easterlin, 2008). Partiendo de esta evidencia, en el presente trabajo, se ha puesto de relieve que el estado de salud percibido y los hábitos saludables como una adecuada dieta e higiene o la actividad física influyen en cómo se sienten los adultos mayores españoles consigo mismos. De tal manera, diversos trabajos han hallado que la salud percibida es un importante predictor del bienestar psicológico en edades avanzadas (Kirby, Coleman y Daley, 2004, Stone et al., 2010, Yang, 2008,).

Asimismo, se constata que aquellos que afirman realizar ejercicio físico tienden a mostrar una mayor habilidad personal para elegir o crear entornos favorables y satisfacer los deseos y necesidades propias. Siendo esta una característica de funcionamiento positivo. Al respecto, numerosas investigaciones han demostrado la influencia de la práctica regular de actividad física en la mejora del bienestar de las personas mayores. Estos trabajos han encontrado que las personas que realizan actividad física independientemente del tipo de ejercicio practicado obtienen mejoras en su estado de ánimo (Jiménez et al., 2006). Esto concuerda con otros estudios en los que incluso se asevera que a mayor bienestar psicológico más disfrute por la actividad física realizada (e.g., Gracia y Marco, 2000).

Por otro lado, se ha observado que la aparición de enfermedades que inciden en las actividades habituales no influye negativamente en los niveles de bienestar subjetivo, estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Baltes y Carstensen, 2003).

En otro sentido, en los ítems relacionados con las relaciones sociales y el apoyo social percibido, los resultados evidencian que los mayores que no salen con otras personas tienen menos posibilidades de hablar con otros sobre sus problemas. Se distraen menos de lo que desean y reciben menos elogios y obtienen puntuaciones más bajas en la totalidad de las dimensiones de bienestar psicológico. Como era previsible, las relaciones interpersonales actúan sobre el bienestar psicológico de un modo positivo, así lo reflejan los estudios de Ferguson y Goodwin (2010) y Friedman (2012).

Aunque la base del presente estudio es pequeña y los hallazgos deben tomarse con precaución, convendría tener en cuenta los resultados para avanzar hacia una concepción integral de la persona mayor que deberá concretarse en una mayor coordinación institucional e intersectorial, o lo que es lo mismo, que el envejecimiento sea tema de interés para todas las áreas de las políticas públicas. Para lo que se requiere, a su vez, modificar progresivamente los estereotipos negativos que en nuestro contexto cultural actual pesan sobre la vejez y las personas mayores. Sin una actitud positiva por parte de los responsables políticos, de las propias personas mayores y de la sociedad en su conjunto será muy difícil lograr cambios (Pérez de Guzmán, 2005). Del mismo modo, se debe intervenir sobre el actual modelo de trabajo de las instituciones más centradas en “hacer para” que en “hacer con”, porque ello

facilitará una mayor implicación (frente a la mera recepción pasiva) de las personas mayores en la construcción de su realidad.

Finalmente, se ha de contribuir al desarrollo personal de los adultos mayores facilitando una mayor implicación y participación de los mismos en los procesos comunitarios (Lirio, Alonso y Herranz, 2009). Asimismo, ayudar a las personas de edad avanzada a consolidar hábitos de ocio activos y saludables que sean una fuente de estimulación física, cognitiva y social que, además, proporcione satisfacción y objetivos vitales (Pérez Serrano, 2005).

Referencias bibliográficas

- Gracia, M. y Marco, M. (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores. *Psicothema*, 12(2), 285-292.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 98-104.
- Kelloway, E. K., Catano, U. M. y Soutwell, R. R. (1992). The construct validity of union commitment: Development and dimensionality of a shorter scale. *Journal of Occupational of Organizational Psychology*, 65, 197-211.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación Española de las escalas de Bienestar Psicológico. *Psicothema*, 18 (3), 572-577.
- Ferguson, S. y Googwin, A. (2010). Optimism and Well-Being in Older Adults: The Mediating Role of Social Support and Perceived Control. *The International Journal of Aging and Human Development*, 71, 43-68.
- Fernández Ballesteros, R. (1992). *Dimensiones de la evolución de la calidad de vida*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Fernández, J. D. y Limón, M^a. R. (2012). *El arte de envejecer con humor*. Málaga: Aljibe.
- George, L. K. (2006). Perceived quality of life. In R.H. Binstock, L. K. George (editors), *Handbook of aging and the social sciences, sixth edition*, (pp. 320-336) San Diego, CA: Academic Press.
- George, L. K. (2010). Still Happy After All These Years: Research Frontiers on Subjective Well-being in Later Life. *The Journals of Gerontology: Series B*, 65B(3), 331-339.
- Gonçalves Marques, E. M. (2012). *Envelhecimento no Concelho da Guarda. Um estudo sobre qualidade de vida*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca.
- IMSERSO (2010). *Informe Anual 2010*. Madrid: IMSERSO.
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta Nacional de Salud, Cuestionario de adultos, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de http://www.msps.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuestaNac2006/ENS_06_Adultos_definitivo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Encuesta Europea de Salud, 2009*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <http://www.ine.es/metodologia/t15/t153042009cues.pdf>
- Jiménez, M., Martínez, P., Miró E. y Sánchez, A. (2006). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Keyes, C., Ryff, C. y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kirby, S.E., Coleman, P. G. y Daley, D. (2004). Spirituality and well-being in frail and non-frail older adults. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 59(3), 123-129.
- Lehr, Ú. (2008). La longevidad, un reto para el individuo y la sociedad. En *Foro de la Sociedad Civil sobre Envejecimiento*, celebrado en León, noviembre 2007. Madrid: IMSERSO.
- Lirio, J., Alonso, D. y Herranz, I. (2009). *Envejecer participando. El proyecto "Entre mayores". Una experiencia de investigación acción*. Castilla-La Mancha: Miño y Dávila.
- Limón Mendizábal, M^a. R. (2011). Nuevos retos de la educación para la salud en las personas mayores. En R. Perea Quesada, *Educación para la salud y calidad de vida*, pp. 149-177. Madrid: Díaz de Santos.
- Montiel, P. y Merino, A. (2011). *Beneficios psico-sociales de la actividad física*. Jornada celebrada en el IMSERSO el día 24 de febrero. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

- Mora, F. (2009). Claves para envejecer con éxito. *Revista 60 y Más*, 285, 14-17. Madrid: IMSERSO.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Ageing and Health. Achieving health across the span*. Geneve: OMS.
- Pérez de Guzmán Puya, M. V. (Coord.) (2005). *Organización y gestión. Agentes al servicio de los mayores*. Madrid: Universitas.
- Pérez Serrano, G. (Coord.) (2005). *Intervención y desarrollo integral en personas mayores*. Madrid: Universitas.
- Plagnol, A. C. y Easterlin, R. A. (2008). Aspirations, attainments, and satisfaction: Life cycle differences between American women and men. *Journal of Happiness Studies*, 9, 601-619.
- Rodríguez-Artalejo, F. (2011). Envejecer satisfactoriamente. *Revista Española de Geriátria y Gerontología*, 46(1), 1-5.
- Rubio Florido, I. (2012). *El tiempo de ocio de los cuidadores familiares: Su relación con la salud y la percepción de carga*. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of Research on hedonic and eudaemonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryff, C. D. (1989a). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychol Aging*, 4, 195-210.
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. y Keyes, C. L. (1995). The structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida - Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stone, A., Schwartz, J. E., Broderick, J. E. y Deaton, A. (2010). A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States. *PNAS*, 107(22), 1-6.
- UNFPA (2011). *Estado de la población mundial 2011*. Nueva York: UNFPA.
- Yang, Y. (2008). Social inequalities in happiness in the United States, 1972 to 2004: An age-period-cohort analysis. *American Sociological Review*, 73, 204-236.

Notas

¹ Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo AECID. Título del proyecto: Intervención educativa en contextos sociales. Referencia AP/O36665/11



² World Health Organization Quality of Life.

³ Véase el cuestionario de adultos que se puede encontrar en: <http://www.msps.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2006.htm>

⁴ Puede encontrarse más información en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft15/p420&file=inebase>

Dirección de los autores

Ángel De-Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14. 28030 - Madrid.

María Rosario Limón Mendizábal. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educa-

ción. Avda. de Séneca, 2. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid

Enrique Navarro Asencio. Universidad Internacional de la Rioja. Departamento de Educación. C/ Albacete, 5,1 planta,Ala Este, 28027, Madrid

Correo electrónico: adejuanas@edu.uned.es, mrlimonm@edu.ucm.es, enrique.navarro@unir.net

Fecha de recepción del artículo: 29.1.2013

Fecha de revisión del artículo: 4.3.2013

Fecha de aceptación final: 15.4.2013

Cómo citar este artículo

De-Juanas Oliva, A., Limón Mendizábal, M. R. y Navarro Asencio, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, pp. 153-168.

INFORMACIONES

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

REVIEWS

RESENHAS BIBLIOGRÁFICAS

EL ARTE DE ENVEJECER CON HUMOR

Fernandez Solis, J. D. y Limon Mendizabal, M.R. 2012. Málaga. Aljibe, 164 pp.

Como todo en la vida, hay momentos más o menos oportunos para ciertas cuestiones, como este caso puede ser en la publicación de un libro; sobre todo cuando se tratan dos temas difíciles de afrontar: vejez y humor.

“El arte de envejecer con humor” no solo llega en un buen momento, sino que es una propuesta de reflexión y puesta en práctica, tanto a nivel personal como profesional.

Sin salirse del discurso académico, permite una lectura fácil y animada que llega a enganchar. Se considera de gran interés para un público en general, no necesariamente mayor, con claras pretensiones de afrontar una etapa del ciclo vital con salud física y emocional, pero sobre todo con la intención de desarrollar un proyecto personal tras finalizar su actividad profesional.

En los primeros capítulos se analiza la situación actual de los mayores. Con datos demográficos nos sitúa con gran acierto en el campo de conocimiento, donde, entre otros, se hace un análisis de la sociedad actual en la que, si se sabe reconocer, hay muchos motivos para estar de buen humor. Dentro de una línea de pensamiento centrada en mejorar la calidad de vida desde la juventud, para disfrutar la vejez, nos ofrece un listado de claves para envejecer, no solo con éxito, sino conscientes de que tomamos la riendas de nuestro propio proceso.

En su intención de justificar la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y las necesidades psicológicas del que se va haciendo mayor, nos aporta palabras tan hermosas como estas:

“El paradigma del envejecimiento activo no solamente beneficia a las personas mayores, sino a todos los ciudadanos. Ayuda a las personas mayores a mantener más tiempo su independencia y autonomía, pudiendo ser, durante más tiempo, un gran potencial humano para la sociedad. Pero también, porque construye una sociedad en la que los valores y derechos de las personas se hacen más posibles para todos” (p.46)

El segundo bloque nos habla del concepto de humor y los beneficios de la risa, que se identifica con “masaje interior” (p. 71) a nivel físico, y de gran importancia para el bienestar emocional e incluso en las

relaciones. Leyendo los capítulos centrales, nos vemos inmersos en un mar de opciones para mejorar nuestra vida diaria, independientemente de la edad, obteniendo beneficios a nivel personal y que pueden ser perfectamente las claves para una convivencia óptima. Por ello, “El arte de envejecer con humor” es un libro personal y familiar que puede ser de gran ayuda para que vivamos de forma activa nuestro propio proceso, entendiendo, participando y acompañando a nuestros mayores al mismo tiempo. De obligada lectura para todos aquellos profesionales en el cuidado e intervención con mayores, para los que, en el bloque 4, ofrece una gran cantidad de actividades que hacen que envejecer con humor sea una opción al alcance de todos.

Las reflexiones finales son el broche de oro de un libro que no solo nos acerca a una realidad que, de una u otra forma, el ser humano está destinado a vivir o compartir, sino que también es capaz de llenar y llegar al lector, animándonos a tomar conciencia de que llegar a mayor es una muy buena opción y dándonos las claves para disfrutar mientras hacemos el camino.

Montserrat Vargas Vergara
UNIVERSIDAD DE CADIZ, ESPAÑA

EL EDUCADOR SOCIAL EN URUGUAY: ASPECTOS HISTÓRICOS Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EXPLICAN LA CONSTRUCCIÓN DE LA FIGURA PROFESIONAL

Camors, J. 2012. Montevideo: Grupo Magro, 164 pp.

Explicar la construcción histórica de los educadores sociales en Uruguay. Este es el juego de palabras y argumentos en el que nos sitúa Jorge Camors con su escritura, invocando y reivindicando la profesionalización de quienes, desde hace décadas, comprometen su quehacer pedagógico cotidiano con la vida democrática de aquél país, en todas sus geografías cívicas.

Una historia de pasados -individuales y colectivos - para alentar futuros, en la que nada, o casi nada, de lo que se relata es ajeno al autor, protagonista inquieto de los muchos aciertos, puede que también de algunos errores, como admite Camors y advierte en su prólogo Violeta Núñez, que la Educación Social ha ido trazando desde las últimas décadas del pasado siglo en la hermosa república uruguaya; sin duda, uno de escenarios latinoamericanos que más ha contribuido a reconocer y consolidar la formación de los educadores sociales, proyectando sus logros en la búsqueda, siempre inconclusa, de “la educación necesaria para la forma de vivir que queremos” (p. 76). Un afán que late en la inequívoca vocación pedagógica y social que comporta luchar por y a favor de los derechos humanos, en todas sus extensiones, comenzando por los que les corresponden a las generaciones más jóvenes -niños y niñas, adolescentes- en riesgo o dificultad social.

Pero además, una historia de reconocimientos y fundamentos: la de quien agradece y es agradecido, dando testimonio -en primera persona - no sólo de sus propias vivencias y compromisos, sino también de las compartidas con quienes, cerca o lejos, aunque siempre próximos, hicieron posible el viaje: desde el “equipo central” del Centro de Formación y Estudios del INAME (actual INAU), hasta la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU), con todos los docentes, estudiantes, egresados, directores y grupos de trabajo de los centros de prácticas... que participaron, “de diferentes maneras, a lo largo del proceso de formulación y diseño de este proyecto tan innovador y audaz como necesario y conveniente” (p. 15) como el que dotó a la República Oriental de las nuevas-viejas perspectivas conceptuales, teóricas, metodológicas, éticas... que evoca la Educación Social. Y, con ellos, las “acumulaciones que venían realizando colegas de otras latitudes” (p. 73), como Violeta Núñez, José Ortega, Toni Juliá, Paco Franco o José Jesús Sánchez Marín..., en las Universidades, el entonces Ministerio de Asuntos Sociales español, la Asociación de Educadores Sociales (ASEDES) o la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI). Y, con ellos, siempre Ma-

karenko y su poema pedagógico, una de sus principales fuentes de inspiración para la reflexión y la acción.

Nombres, circunstancias e iniciativas que emergen de un “yo estuve allí” testimonial e insustituible, que sólo la mirada y la reflexión de Jorge Camors podría expresar del modo en que se hace en esta obra: un verdadero acto de desvelamiento –de significado, podría decir Jerome Bruner; de “dar un paso”, escribe Violeta Núñez– en el que la Educación Social, con todo lo que por y en ella hacen los educadores y las educadoras sociales, más allá de (re)crear-se en la memoria de lo que ya fue, pone énfasis en lo que debe ser, conciliando tradición y cambio, herencia y transformación. En los lugares y en los tiempos precisos, a pesar de las adversidades: ¿quién, sino Camors, para recordarnos que “la denominación ‘educador social’ surge a partir de las palabras de Reyna Reyes” (p. 38)?, ¿qué la “innovación generó muchas resistencias y críticas. En primer lugar, por atrevida y desestabilizadora de ciertas prácticas y valores instituidos” (p. 42)?, que “la militancia gremial y política nos enseñó que para lograr recursos hay que tener objetivos e ideas que los sustenten; nosotros teníamos un proyecto y salimos a buscar los recursos” (p. 44), o que gracias a la “profesionalidad, responsabilidad política y la sensibilidad humana” del profesor Oscar Ravecca –Presidente del Directorio del INAME en 1989–, que escuchó la propuesta y apoyó la gestión, comenzó mucho de lo que luego siguió, en “el subsuelo de la casa deshabitada por riesgo de derrumbe ubicada en la calle 25 de Mayo 525” (pp. 43-34).

Hay hechos o realidades que únicamente se recuerdan con fidelidad cuando los vivimos –o soñamos– en la propia piel, formando parte del ADN social que traza nuestra biografía en el encuentro con las de los demás. Eso es el libro de Jorge Camors: la dación de su vida en medio de todas las vidas que hicieron/hacen, por vocación y profesión, la Educación Social en Uruguay, en el mundo. El relato de un animador-profesor-educador-ciudadano que explica, desde la “presentación” hasta las “consideraciones finales”, el devenir de la educación social y de sus educadores: sus contextos, sus pilares, sus propuestas, las respuestas, los encuentros, los documentos, las políticas, las luchas, las prácticas, los acontecimientos y los anhelos. Entre otros, los que –acaso más tardíamente de lo que hubiese sido deseable– situaron a la Pedagogía Social en el horizonte de los saberes necesarios y convenientes para la educación, sean cuales sean sus apellidos.

El trayecto tiene sus marcas temporales, inscritas en la complejidad de las reiteradas crisis que contrarían el desarrollo económico, social, político, educativo, etc. de la sociedad uruguaya desde mediados de los años cincuenta del pasado siglo, hasta los inicios del tercer milenio, de las que el autor participa con mayor o menor intensidad: 1967-1975, la creación y los primeros desarrollos de las políticas de Infancia al amparo del Consejo del Niño; la experiencia educativa en la Escuela Martirené (1969-1975) del Consejo del Niño, para Jorge Camors la mejor experiencia de su vida, en la que se inspira para 15 años después impulsar la formación de los educadores sociales en Uruguay; las influencias de la formación de “educadores especializados” en Francia; la creación del Instituto Nacional del Menor (Escuela de Funcionarios), que en el año 1989 fundamentaría y propondría un curso regular para la formación del educador social, de nivel terciario no universitario; desde el año 2005, la transformación de la formación hacia una licenciatura para la Educación Social, favorecida por una decidida política de apoyo e inclusión de los educadores sociales en la educación pública, que la Ley General de Educación (nº 18.437), de diciembre de 2008.

En la Ley se menciona expresamente a la Educación Social, atribuyéndole al Instituto Universitario de Educación (IUDE) los cometidos asociados a su futuro desarrollo curricular, complementando la tarea del Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay (IANU) y del Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), creado al amparo del artículo 92 de la LGE, en 2009. Es el momento de aprovechar las propuestas matriciales de la formación (integradas por cuatro áreas de conocimientos –la “social”, la “psicológica”, la “pedagógica” y la “de las prácticas”– en las continuas revisiones, modificaciones, ampliaciones y actualizaciones que darán paso a una nueva etapa en la construcción de la formación y profesionalización de los educadores sociales en Uruguay, a partir de 2011.

Nosotros, en la apertura de todas las fronteras que aún se ciernen sobre la educación que tenemos y nos damos, necesitábamos de este saber acumulado, ahora hecho libro. Lectura histórica y comparada: un tesoro que la generosidad reflexiva y crítica de Jorge Camors nos permite compartir, como huellas “que forman parte de la construcción de la identidad profesional, y que así sea siempre” (p. 77). Sin nostalgias, por nuevos caminos, plenamente conscientes –como diría Antonio Machado – de que “al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”. Afortunadamente.

José Antonio Caride
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, ESPAÑA

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. CUESTIONES DE HOY Y DE SIEMPRE

García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. 2012. Madrid: Narcea y UNED. pp. 211.

La educación es un ámbito de la realidad cuyo conocimiento puede ser emprendido desde diferentes perspectivas. La obra *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre* afronta este desafío desde la Filosofía, ofreciéndonos un interesante recorrido por los aspectos esenciales que forman parte de la Filosofía de la Educación. Ahora bien, no se queda en una explicación teórica, sino que en él se abordan cuestiones normativas y prácticas que deben estar presentes en la educación.

La obra se divide en doce capítulos, cuya organización rigurosa y gradual facilita al lector la profundización progresiva en las dificultades que un análisis de la Filosofía de la Educación conlleva.

El primer capítulo, introduce al lector en una aproximación conceptual a la materia, estableciendo las bases y los planteamientos teóricos sobre qué se entiende por Filosofía de la Educación. Así mismo, se mencionan las ciencias que se relacionan más directamente con esta disciplina y la importante utilidad que posee para los educadores ya que, como bien recoge la obra, “La filosofía de la educación no tiene como fin principal la contemplación de la realidad educativa, sino la mejora de esta actividad (...) [es] un saber que se decanta en la acción misma, porque el conocimiento práctico sólo se establece en la propia praxis” (p. 20).

El segundo capítulo aborda los presupuestos antropológicos de la educación, haciendo hincapié en la necesaria educación del hombre en el seno de una tradición y una cultura, tarea que se define como “artística”, por la responsabilidad, por parte de los educadores, de responder a los retos y necesidades que plantea cada persona y cada ocasión particular.

Por su parte, el tercer capítulo transita por el conocimiento del fenómeno educativo que ofrece la Filosofía de la Educación. Se abordan cuestiones tales como definiciones de educación y sus características principales; propiedades del hecho educativo; ámbitos y modalidades de realización del fenómeno educativo, concluyendo con la elaboración de un concepto normativo de educación.

En el cuarto capítulo se describe quiénes son los protagonistas del proceso educativo, las relaciones que se establecen en su seno y el contexto educativo y des-educativo que, desafortunadamente, en ocasiones, los envuelve. Su valor estriba en aportar las claves al reto de educar para lograr la calidad y el éxito en el proceso educativo.

Los capítulos quinto y sexto, nos muestran un recorrido a través de la historia del pensamiento, que nos adentra en cómo la educación es vista por los filósofos, en el primer caso, por filósofos clásicos como: Sócrates, Aristóteles..., y, en segundo término, da voz a otros pensadores como Newman o Adler cuyas aportaciones no se incluyen asiduamente en los tratados sobre educación. Toman del pensamiento de algunos filósofos aquellas ideas que van a permitirnos profundizar en la Filosofía de la educación en la actualidad. Aspecto que se aborda en el capítulo séptimo.

El capítulo séptimo, otorga un espacio particular al autor Richard S. Peter y su idea de la Educación como iniciación. Luego nos presenta una interesante relación de Sociedades, Congresos y Revistas científicas sobre Filosofía de la Educación en la actualidad.

En los capítulos octavo y noveno, los autores transitan por la dimensión política y el derecho a la educación; así como en la importancia de la educación en las sociedades democráticas, respectivamente. El capítulo décimo nos recuerda el compromiso que tienen los agentes educativos en la transmisión de valores y convicciones, puesto que implica responsabilidades jurídico-políticas y pedagógicas.

Finalmente, los dos últimos capítulos se centran en los profesionales de la educación, haciendo hincapié en la importancia de su formación y la ética del quehacer educativo, destacando la necesidad y oportunidad de los códigos deontológicos.

Cabe señalar que estamos ante una obra de gran utilidad y oportuna, copiosa en referencias bibliográficas, que avanza nuestras posibilidades en el ámbito de la Filosofía de la Educación. Resulta muy interesante por la claridad en la exposición y el esfuerzo de síntesis.

Este trabajo promete, tanto para estudiantes como para futuros profesionales e investigadores, que tendrá el valor de un excelente manual de consulta que debe aprenderse y aplicarse.

Ana Fernández García

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

EXCLUSIÓN SOCIAL Y DIVERSIDAD

Amador Muñoz, L. V. y Musitu Ochoa, G. 2011. México: Trillas. Pp. 271.

Los cambios vertiginosos a los que se enfrentan las sociedades modernas han sido generadores de nuevas variables en los ámbitos sociales, económicos, culturales, políticos... Algunas de esas transformaciones han recaído en las configuraciones sociales, en las que han intervenido las continuas migraciones que se están dando de un territorio a otro.

Colectivos que tienen que enfrentarse a nuevos retos de adaptación al lugar de destino, buscando un nuevo hogar, trabajo, centros escolares si tienen hijos... Cambios que pueden conllevar, en algunos casos, exclusión y desigualdad.

Para profundizar en la temática e intentar dar algunas respuestas se nos presenta este libro que contempla tres partes diferenciadas. Por un lado, una más general, que presenta el estado de la cuestión y nos mete en contexto, y por otro lado, dos más específicas, dedicadas a las migraciones y a la diversidad y exclusión social, respectivamente.

La primera parte, titulada *Los senderos de la globalización* nos presenta dos capítulos en los cuáles los autores describen con gran precisión el fenómeno globalizador desde la perspectiva comunitaria y desde la visión de las comunidades indígenas latinoamericanas, continuando con una segunda parte *Nuevas sociedades: multiculturalidad y exclusión* que a lo largo de tres capítulos nos describe los movimientos migratorios actuales.

Para finalizar, la tercera parte, *Jóvenes excluidos en el mundo globalizado*, nos presenta cuatro capítulos, en los cuáles se abordan temas tan candentes actualmente como la familia o educación y su relación entre ellas.

Esta obra analiza el complejo proceso de la exclusión social desde una perspectiva multidisciplinar, analizando algunos de los ámbitos en los que son necesarios intervenir educativamente.

Olga Moreno Fernández

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, ESPAÑA

RESUMEN DE TESIS THESIS ABSTRACT RESUMOS DE TESES

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA UNIVERSITARIO PARA MAYORES UNED SENIOR

Cuenca París, M. E. (Pérez Serrano, G., dir.). 2013. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Esta Tesis Doctoral, diseña una investigación, a través de un modelo específico de evaluación de programas, para el estudio de la UNED SENIOR, Programa Universitario para Mayores de 55 años que, actualmente, engrosa la oferta de formación continua impartida por la UNED. Su novedad consiste en evaluar este Programa desde su inicio, a la vez que pretende ser un impulso para la generalización de procesos evaluativos en los programas educativos no formales que cuenten con indicadores adaptados a los objetivos de los mismos, sin olvidar los elementos pedagógicos que los fundamentan.

Este Programa se desarrolla en el seno del Aprendizaje a lo largo de la vida, en el ámbito de las personas mayores, orientándose por objetivos comunes al favorecer la inclusión social de este grupo de población desde el aprendizaje activo, la metodología participativa y la creación de espacios de interacción. Estas premisas integran a la UNED SENIOR en los determinantes sociales del “Envejecimiento Activo” cuyo enfoque dibuja, actualmente, el marco político, social y legislativo a nivel mundial, para responder, no sólo las demandas, sino, y sobre todo, al potencial de las personas mayores.

La evaluación del perfeccionamiento que sigue el modelo CIPP de Stufflebeam (1989), era la opción que mejor se adaptaba a lo que pretendía esta investigación por adecuarse de manera singular al objeto y al propósito de este estudio.

Se realizó una investigación evaluativa durante los tres primeros cursos del Programa UNED SENIOR, a través de la obtención de datos e información aportada por los coordinadores, los profesores-tutores y los mayores matriculados en los años académicos que duró esta investigación. Más allá de considerar las diferentes evaluaciones, propuestas por este modelo, como compartimentos estancos, se decidió tomar el proceso evaluativo como un continuo que dibujara un procedimiento global, adaptando dicho modelo a la investigación en curso que proporcionaba una propuesta de evaluación novedosa al plantearlo de esta manera.

Cada grupo de participantes poseían características diferentes al resto, suponiendo un acercamiento al objeto de estudio desde distintas perspectivas, por lo que se consideraron tres poblaciones por cada curso para realizar las distintas evaluaciones en el marco de la investigación global. Para calcular el tamaño de las muestras

representativas se utilizó "R", un software estadístico con licencia libre, extendido a nivel mundial, puesto al servicio de la docencia y la investigación.

Se diseñaron 9 cuestionarios con ítems cerrados y preguntas abiertas, destinados a cada uno de los grupos informantes para realizar las evaluaciones correspondientes. Con respecto a las características técnicas de los instrumentos, la fiabilidad fue analizada a través de la coherencia interna que presentaban las respuestas ofrecidas por las distintas muestras, calculando la correlación entre dos mitades del cuestionario mediante la fórmula de Spearman-Brown.

En relación a la validez, en esta investigación interesaba constatar si los ítems que configuraban el cuestionario permitían obtener información válida de acuerdo con los objetivos establecidos, por lo que se validó su contenido al tratarse de cuestionarios de valoración y medición de la satisfacción de los destinatarios.

La información recogida fue tratada en función de su naturaleza. Los datos que eran adecuados para el análisis cuantitativo fueron introducidos en el programa estadístico SPSS, proporcionando la posibilidad de realizar estudios descriptivos -que facilitaban perfiles de los participantes en cuanto a sus rasgos personales (sexo, nivel de estudios, etc.), y a las valoraciones realizadas en torno a los diferentes elementos del Programa-; estudios relacionales con respecto a las variables de clasificación, por cuanto las variables con nivel de escala ordinal pueden abordar problemas de la clasificación de las categorías y de la medida de la distancias entre ellas (Gil, 2011). Atendiendo a esta premisa, se realizaron análisis de segmentación, escalamientos multidimensionales, análisis de Clúster y análisis de correspondencias.

La información procedente de las preguntas abiertas fue recogida en documentos específicos para su estudio cualitativo, sometándose a un tratamiento de clasificación y categorización para su análisis e interpretación. Se utilizaron dos procedimientos distintos, en función del volumen de información obtenido en los diferentes momentos de evaluación. De este modo, en el primer curso de implantación del Programa, la información recogida para realizar la evaluación fue sometida al análisis de contenido, según el proceso de Pérez Juste (2006), en tanto que la información recogida en los años siguientes de desarrollo de la investigación, se trató con el Programa ATLAS.ti 5.0.

Esta rigurosa evaluación puso de manifiesto las fortalezas y debilidades del Programa, evidenciado un alto grado de satisfacción y, sobre todo, el gran esfuerzo realizado por parte de todos los implicados por mejorar curso a curso. Las propuestas se encaminaron, fundamentalmente, hacia la eficiencia de recursos y las estrategias y mecanismos pedagógicos destinados a las personas mayores.

Finalmente, la Tesis Doctoral aporta un modelo de evaluación para UNED SENIOR, proporcionando indicadores específicos susceptibles de ser adaptados a los distintos Programas Universitarios para Mayores.

MENORES EN RIESGO: LA VIOLENCIA DE LO MENORES EN DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Trujillo Vargas, J. J. (Pérez de Guzmán Puya, M.V., Ramos Corpas, M.J. y Cárdenas Rodríguez, M.R. Dirs.). 2013. Universidad Pablo de Olavide

1. Introducción

Esta investigación, realizada en el marco del contexto familiar, en el de protección y en el de reforma socioeducativa de menores que han cometido o son objeto de violencia familiar, tiene como finalidad indagar sobre cómo los menores ejercen violencia en diferentes ámbitos, qué les lleva a utilizar la violencia en el ámbito familiar, qué recursos tienen los padres para afrontar esta situación, cómo se palia la violencia en centros de menores a través del trabajo de los profesionales y en qué forma todo este proceso está influenciado por el ámbito social donde se desenvuelven los menores.

La metodología utilizada es cualitativa, empleándose las siguientes técnicas de investigación: observación participante, historia de vida, estudio de casos, grupos de discusión, entrevista en profundidad, entrevista informal y encuesta. Los instrumentos de los que nos hemos servido han sido: cuaderno de notas, plantilla y cuestionario con preguntas abiertas. A través de los cuales hemos medido dimensiones, entre otras, como: expectativas de los profesionales que trabajan con menores violentos sobre su posible reeducación, modelos educativos y violencia de menores o la privación de libertad de los menores y su incidencia en la conducta violenta de éstos.

Para la muestra hemos contado en total con 93 personas que forman parte de este estudio multidimensional de la violencia ascendente, de las que 58 son profesionales, 5 son madres, 3 son padres, 24 son menores adolescentes, 2 chicas mayores de edad y 1 niño, con los que se han obtenido la mayoría de los datos de esta investigación.

2. Resultados

Los resultados de la investigación indican que no todos los menores gozan del mismo “status” por parte de los educadores del centro donde desarrollamos la observación participante, lo que condiciona la relación de éstos con los primeros y de los menores entre sí.

Las atribuciones que realizan los educadores hacia las conductas de los menores son muy parecidas a las que realizan los padres de este estudio, ni unos ni otros son capaces de “externalizar” las conductas de los menores, lo cual les lleva a estar continuamente catalogándolos.

Existen luchas de poder frecuentes entre los educadores y los menores y entre padres e hijos, objetos de estudio, que potencian escaladas simétricas y fomentan que se complete el ciclo de la ira en los menores de manera continuada y por motivos que, en principio, pudieran parecer de poca relevancia.

A través de esta investigación hemos comprobado como en ausencia de otros alicientes vitales y de referentes paternos, estos menores encuentran una fuente de autoestima a través del acto violento en sí, prueba de ello se muestra en la tesis doctoral *Habilidades sociales y autoestima*, elaborada por Molina en la Universidad de Valencia, en donde se revela que muchos niños conflictivos tienen una autoestima muy alta, pero no por sus valores positivos, sino porque son los cabecillas de la acción violenta y antisocial, “los más duros, los que más pegan, los que más nervioso ponen al profesor, los que más coches queman...” (El País, 2000).

Conviene resaltar que el estilo educativo familiar común que prevalece es el hiperprotector (50% de las familias), seguido del estilo intermitente (37,5% de las familias) y del estilo educativo autoritario (12,5% de las familias).

3. Conclusiones

Como conclusiones más relevantes de esta investigación destacamos que la actitud de los educadores del centro de protección en el que hemos realizado parte de nuestra investigación es, en ocasiones, una posibilidad de protección y en otras ocasiones supone un refuerzo de la conducta violenta de los menores de dicho centro.

Los menores investigados se sienten constantemente “juzgados” por sus padres, provocando, que, sobre todo, los menores introvertidos sufran enormemente al sentirse “incomprendidos” en el ámbito familiar y en otros ámbitos donde se socializan.

Coincidiendo con Micucci (1995) y Omer (2004), una vez que se inicia el ciclo de la violencia, los hijos se orientan cada vez más hacia el poder mientras los padres lo hacen hacia la indefensión, lo que imposibilita que las relaciones parentofiliales se desarrollen en un clima pacífico y de confianza.

La privación de libertad de los menores agresores, cuando cumplen medidas en centros de reforma socioeducativas, no es en sí misma constitutiva de actos violentos por parte éstos, como hemos comprobado durante nuestras sesiones de terapia familiar, en el marco de este estudio.

4. Referencias bibliográficas

El País (2000). La violencia refuerza la autoestima de muchos menores, según una investigación universitaria. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/04/30/cvalenciana/957122296_850215.html.

Micucci, J. A. (1995). Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment. *Psychotherapy*, vol. 32, no. 1, pp.154-161.

Omer, H. (2004). *Non violent resistance: a new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge: Cambridge University Press.

EL USO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO. PROPUESTA DE MEJORA

Piña Sarmiento, R. (Sevillano García, M. L. Dir.). 2013. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

El trabajo consta de cuatro capítulos.

El primero de ellos incluye una amplia descripción de las características del alumnado de Educación Primaria, así como la ubicación del área de Educación Artística, y más concretamente el área de Música, en la Etapa Primaria.

La Educación Artística ofrece a los/as niños/s de Educación Primaria herramientas atractivas para expresar sus conocimientos, sentimientos, fantasías y experiencias.

Los contenidos del área giran en torno a los lenguajes plástico y musical, con sus respectivas manifestaciones artísticas. Ambos códigos, aunque responden a una misma finalidad, se estudian de manera diferenciada.

El segundo capítulo se destina a conocer aspectos básicos de las TIC en Educación, como el marco conceptual, su introducción y evolución en éstos últimos años en el aula, cuál es la política educativa que se está llevando a cabo desde las administraciones educativas para favorecer su integración en el aula, las aportaciones, limitaciones y retos, así como el uso y las actuaciones que se realizan para integrarlas en el aula, las competencias digitales, la formación del profesorado en TIC, y sobre todo veremos las TIC en los nuevos currículum de Música en Educación Primaria y la integración de éstas en el aula de música.

Acabaremos este capítulo realizando una visión futura de la Educación, es decir, qué y cómo se espera que sea la Educación del futuro.

El tercer capítulo, núcleo fundamental de nuestra investigación, se centra en la Formación del Profesorado, tanto la inicial como la permanente. En primer lugar conoceremos las características de la Educación Inicial, investigando cómo se han desarrollado los últimos Planes de Estudio de las dos Universidades que tienen su influencia en la provincia de Guadalajara: la Universidad de Alcalá y la Universidad de Castilla la Mancha. Realizaremos un análisis comparativo de los programas educativos de Magisterio, en la especialidad de Música y los referidos a la formación en TIC en dichas Universidades. En segundo lugar haremos lo mismo, pero en este caso referido a la Edu-

cación Permanente. Y para conocer cómo se ha desarrollado ésta en los últimos años en la provincia de Guadalajara, investigaremos acerca de los cursos que los diferentes CEP de esta provincia han convocado a lo largo de estos últimos cursos (y actualmente el Centro Regional de Formación), centrándonos sobre todo en los cursos referidos a la especialidad de Música y los referidos a las TIC.

En el cuarto capítulo llevaremos a cabo una doble investigación: en primer lugar analizaremos los resultados obtenidos del cuestionario (Anexo I) que se ha pasado al profesorado de Música de la provincia de Guadalajara; en él, planteamos al profesor de Música una serie de preguntas (en algunas ocasiones abiertas y en otras cerradas) que nos ayudarán a conocer, entre otros datos, cuál es su formación inicial y continua en TIC, su forma de trabajar en el aula, sus posibilidades y limitaciones a la hora de introducir las TIC en su aula de Música. Y en segundo lugar analizaremos los datos obtenidos del cuestionario (Anexo II) que se ha pasado al alumnado de Música de Educación Primaria de una zona seleccionada, concretamente al alumnado de la zona de la “ Alcarria sur ” de la provincia de Guadalajara.

Finalmente, se señalan algunas conclusiones al trabajo y a las investigaciones realizadas, y se exponen una serie de propuestas de mejoras para el profesorado de Música en Educación Primaria.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS EDUCATIONAL ACTIVITIES ATIVIDADES EDUCACIONAIS

Educación Social

nº 53

Enero/abril 2013

www.peretarres.org/revistaeducacionsocial

Editorial

Propuestas metodológicas en la formación de competencias de los educadores/as sociales

Opinión

Veinte años de formación universitaria en educación social

Monográfico

Propuestas metodológicas en la formación de competencias de los educadores/as sociales

Las habilidades sociales y la entrevista: metodología para la intervención social, *Rayda Guzmán, Gisela Riberas, Àngels Sogas y Berta Boadas*

La evaluación entre iguales en la educación social: entre lo profesional y lo académico, *Oscar Martínez-Rivera, Francesc Garreta y Lisette Navarro-Segura*
Planificación y evaluación en el campo de la educación social, una experiencia innovadora en el marco de la formación virtual de la UOC, *Miquel Castillo y Eva Bretones*

Estrategias analógicas y sentido del humor en el aprendizaje de la competencia social de los profesionales de la educación social, *Paco López, Genoveva Rosa y Lisette Navarro-Segura*

El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social, *Empar Guerrero y Joana Calero*

Intercambio

¿Qué modelo de sociedad y qué políticas sociales? Balances y perspectivas en el contexto de crisis, *Víctor Renes*

Los problemas de violencia en los adolescentes ¿Incapacidad educativa de los progenitores?, *Concepción Aroca, Camilo Miró y M^a Carmen Bellver*

La participación social y su impacto en los procesos de cohesión social en el barrio La Coma, *Àngel Joel Méndez*

Libros recuperados

L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre

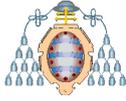
Publicaciones

Blanques juguen i guanyen. Reflexions ètiques d'un Educador Social

Libros recibidos

Propuestas

Próximos números monográficos



XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL.
“Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la
Pedagogía Social”
<http://www.sips2013.es>
(Oviedo, 7 y 8 de noviembre de 2013)

PRESENTACIÓN

La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social-SIPS, en colaboración con la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y el Departamento de Ciencias de la Educación, organizan el XXVI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social bajo el título “*Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*”, que tendrá lugar los días 7 y 8 de noviembre de 2013.

Con su convocatoria pretendemos que el Seminario sirva para intercambiar información, reflexionar y producir conocimientos en torno a las problemáticas de la sociedad que estamos viviendo, situación de ruptura social, y mostrar lo que se está haciendo, desde la Pedagogía Social, con perspectiva de futuro.

Después de décadas de crecimiento económico, más o menos, sostenido, de desarrollo de estructuras y políticas sociales que permitían situarnos ante la posibilidad de extender un modelo social y político que lograra conjurar los riesgos de la exclusión, mejorando la cohesión social y haciendo frente a las desigualdades, ese horizonte se ha desplomado; y, con él, patente la oportunidad de reducir las fuertes brechas y fracturas que anidan y configuran nuestras sociedades. Esta ruptura de horizontes alcanza a todo, también a las ciencias sociales y de la educación. La teoría social (teorías sociales) se ha visto sometida a la dura prueba de los hechos y ha salido mal parada. De ahí que se haga necesaria una revisión profunda de los supuestos a los que se remite, un volver a pensar viejas categorías y crear otras nuevas, un rehacerse y someter a crítica los esquemas heredados.

El Seminario quiere ser ocasión para un debate teórico y metodológico consistente, a la vez que un lugar de expresión y conocimiento plural, abierto a propuestas de acción-intervención alternativos y emergentes, que permitan enriquecer la teoría y la reflexión, los saberes y la investigación socioeducativa.

COMITÉ CIENTÍFICO

. Presidente:

. Xavier Úcar (Universidad Autónoma de Barcelona)

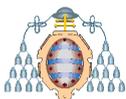
. Secretario:

. José Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo)

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación

Campus de Llamaquique
Aniceto Sela, s/n
33005, Oviedo
Asturias (España)

Tfnº+34 985 10 3081/3399
Fax +34 985 10 3424
E-mail: fac.fpe@uniovi.es



. Vocales:

- . Luis Vicente Amador (Universidad Pablo de Olavide)
- . Vanderley Brush de Fraga (LUDENS Projetos Educacionais, Brasil)
- . José Antonio Caride (Universidad Santiago de Compostela)
- . Paulo Ferreira Delgado (Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico do Porto)
- . Rita Gradaílle Pernas (Universidad de Santiago de Compostela)
- . Martí Xavier March (Universidad de las Islas Baleares)
- . Miguel Melendro Estefanía (UNED)
- . José Vicente Merino Fernández (Universidad Complutense de Madrid)
- . Eusebio Nájera Martínez (Universidad Católica Valparaíso, Chile)
- . Hector Núñez López (Universidad Autónoma de Barcelona)
- . Carmen Orte Socías (Universidad de las Islas Baleares)
- . José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca)
- . M^a del Carmen Pereira (Universidad de Vigo)
- . Gloria Pérez Serrano (UNED)
- . Cristobal Ruíz Román (Universidad de Málaga)
- . Rosa Santibañez Gruber (Universidad Deusto)
- . Andrés Soriano Díaz (Universidad de Granada)
- . Julio Vera Vila (Universidad de Málaga)
- . Rosa Marí Ytarte (Universidad Castilla La Mancha)
- . M^a Victoria Pérez de Guzman (Universidad Pablo de Olavide)

COMITÉ ORGANIZADOR

. Presidenta:

- . Susana Tório López (Universidad de Oviedo)

. Secretaria:

- . Carmen M^a Fernández García (Universidad de Oviedo)

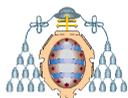
. Vocales:

- . M^a Teresa Bermúdez Rey (Universidad de Oviedo)
- . Montserrat Fernández (Universidad de Oviedo)
- . Omar García Pérez (Universidad de Oviedo)
- . Jesús Hernández García (Universidad de Oviedo)
- . M^a de las Mercedes Inda Caro (Universidad de Oviedo)
- . Susana Molina Martín (Universidad de Oviedo)
- . José Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo)
- . M^a del Carmen Rodríguez Menéndez (Universidad de Oviedo)
- . Sara Rodríguez (Universidad de Oviedo)

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación

Campus de Llamaquique
Aniceto Sela, s/n
33005, Oviedo
Asturias (España)

Tfnº+34 985 10 3081/3399
Fax +34 985 10 3424
E-mail: fac.fpe@uniovi.es



UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Facultad de Formación del Profesorado y Educación

SECRETARÍA TÉCNICA

Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad de Oviedo.
C/ Aniceto Sela, s/n.
33005 Oviedo.

CALENDARIO PRESENTACIÓN de CONTRIBUCIONES CIENTÍFICAS

- . Presentación de resúmenes: 14 de Junio de 2013
- . Aceptación de resúmenes: 27 de Junio de 2013
- . Presentación Texto completo: 4 de septiembre de 2013

COLABORAN

AYUNTAMIENTO DE OVIEDO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación

Campus de Llamaquique
Aniceto Sela, s/n
33005, Oviedo
Asturias (España)

Tfnº+34 985 10 3081/3399
Fax +34 985 10 3424
E-mail: fac.fpe@uniovi.es

COLABORAN EN ESTE NÚMERO CONTRIBUTIONS TO THIS ISSUE COLABORAR NESTA EDIÇÃO

FANNY T. AÑÑOS-BEDRIÑANA

Lcda. Educación Infantil, Instituto Pedagógico “Nuestra Sra. de Lourdes, Ayacucho, Perú; Lcda. Ciencias de la Educación, Univ. Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Experta en Drogodependencias, Univ. de Granada, España; Máster en Derechos y Necesidades de la Infancia, Univ. Autónoma de Madrid/UNICEF. Dra. en Pedagogía, Profesora Titular del Dpto. de Pedagogía e investigadora del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Univ. de Granada. Su labor profesional, docente e investigadora en España como a nivel internacional gira en torno a la Pedagogía y la Educación Social y sus diferentes campos, entre otros, vulnerabilidad-marginación-exclusión, adicciones, cultura de jóvenes, menores en riesgo, género e igualdad, educación para la paz, medio penitenciario, entre otros. Actualmente dirige el proyecto de investigación I+D+I (Ref.EDU2009-13408) sobre mujeres en el contexto penitenciario y su inserción social.

M. PILAR FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ

Licenciada en Economía (1996) por la Universidad de Santiago de Compostela (España), Dra. en Mé-

todos cuantitativos Aplicados a las Ciencias Sociales (2002). Es Profesora de la Universidad de Granada desde 1997, actualmente como Profesora Contratada Doctora en el Dpto. de Métodos cuantitativos para la Economía y la empresa. Entre 2002 y 2004 fue vicedecana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada. Ha publicado diversos trabajos de investigación sobre el uso de la verosimilitud empírica en Economía, áreas relacionadas con la gestión de riesgos y el cálculo de primas en Estadística Actuarial, así como ha participado en diferentes proyectos multidisciplinares relacionados con informática, educación, temas sociales, envejecimiento de la población, entre otros.

JUAN JOSÉ LLOPIS LLÁCER

Licenciado en Medicina y Cirugía. Psiquiatra. Doctor en Psiquiatría. Máster en Drogodependencias. Profesor asociado Área Psicobiología, Universitat Jaume I de Castelló. Médico UCA Castellón. Miembro de la Comisión Asesora de la Unidad de Igualdad de la Universitat Jaume I. Miembro Investigador en la Universidad Jaume I. Grupo Investigador: “Red de Trastorno Adictivos: Investi-

gación Básica, Clínica y Epidemiológica". Miembro grupo 182 de investigación, Neuropsicología y Neuroimagen Funcional. FACULTAT DE CIÈNCIES DE LA SALUT. Dpto. de Psicología Básica, Clínica i Psicobiología. Universitat Jaume I Castelló. Coordinador del Grupo Europeo de Estudios sobre Adicción y Condición de Género. IREFREA. Asesor del Proyecto APROVAID del Gobierno regional de la Región del Venetto ITALIA. Asesor del Gobierno Comunal de la Región del Venetto (Italia) proyecto Daphne sobre Comunidades Terapéuticas.

GILLES CHANTRAINE

Socióloga, ha investigado en el CNRS (Centro - CLERSE Lillois d'Études et de Recherches et Sociologiques Economiques). Sus publicaciones incluyen *Par-delà les murs, expériences et trajectoires individuelles en maison d'arrêt* (Presses Universitaires de France, París, 2004), un libro que recibió el premio de Le Monde de la investigación académica y el premio especial Gabriel Tarde del Criminológica Francés Asociación. De 2005 a 2011, fue director editorial de la revista internacional bilingüe *Champ pénal*. Su trabajo se centra en la transformación actual de las prisiones, un tema que se encuentra en el cruce entre la sociología de las instituciones totales, la sociología de las experiencias individuales de prisión y la sociología de las profesiones.

NICOLAS SALLÉE

Sociólogo, ha trabajado como becario docente en la Universidad de Paris Ouest Nanterre, y haciendo investigación en el CNRS - IDHE (Instituciones Dynamiques et Historique de l'Economie). En octubre de 2012, defendió la tesis titulada "*Des éducateurs placés sous main de justice. Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse entre droit pénal et sciences de l'homme*". Uniendo una doble perspectiva, en la unión entre una sociología de la justicia criminal y sociología de las profesiones, la tesis de Nicolas Sallée se centra en las transformaciones contemporáneas de la justicia del menor francés.

MAR GARCÍA VITA

Licenciada en Historia por la Universidad de Granada y está en posesión del título de Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Es en esta segunda etapa dónde entra en contacto con los centros de enseñanza y comienza sus investigaciones encontrándose, en la actualidad, centrada en la línea de la Educación Social como doctoranda de la Universidad de Granada en el programa de Ciencias de la Educación. Desde inicios del 2011 trabaja como personal técnico del Proyecto de Investigación I+D+I 'Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción' [EDU2009-13408] que depende del Ministerio de Ciencia Innovación del Estado español.

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación (UNED). Coordinador del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales. Director de Fundación ISOS. Profesor invitado por la Université de Québec à Montreal (Canadá), la Université de Liège (Bélgica) y la Universidad de Sonora (Méjico). Numerosas publicaciones, ponencias e investigaciones en el ámbito de la pedagogía y la educación social, la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, la educación ambiental, ecosocial y para el desarrollo sostenible, el pensamiento complejo y la teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo.

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

Educador social, ha coordinado la Unidad dependiente de madres reclusas de Granada. Profesor del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la UCM y del Dpto. de Pedagogía de la UCLM. Profesor invitado del Máster oficial de la UNED "Intervención educativa en contextos sociales". Investigador del Proyecto de I+D+I "mu-

jeros reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción". Investigador del proyecto europeo de arte y prisión "El juego de la orquesta" de la Université Charle de Gaule. Lille 3(Francia). Coordinador del Congreso Internacional en 2008 y en 2010 sobre "Mujeres y prisión" de la UGR. Destacan entre sus publicaciones "La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?" (Vol 24, N. 2013) en la Revista Complutense de Educación.

FRANCISCO JIMÉNEZ BAUTISTA

Doctor en Humanidades por la Universidad de Almería, Profesor Titular de Antropología Social e Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada(España). Sus líneas de investigación son: Conflictos culturales y migraciones; Antropología urbana y exclusión social y Teoría e Historia en Investigación para la paz. Sus últimos libros son: (2009) Saber pacífico: la paz neutra; (2011) Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz; (2013) Colombia. Un mosaico de conflictos y violencias para transformar.

ÁNGEL MANUEL TURBI PINAZO

Ldo. en psicología por la Universidad de Valencia. Máster en psicología clínica, jurídica y pericial psicológica y Máster oficial en educación y rehabilitación en conductas adictivas. Experto en adolescencia y formado en Terapia Gestalt. Docente en la Universidad Católica de Valencia. Ha sido responsable de programas de prevención y tratamiento de las Adicciones en Adolescentes y Jóvenes, al igual que psicólogo del equipo Técnico de menores y del equipo Psicosocial en Juzgados de Valencia. Socio fundador de la Asociación de Conductas Adictivas y Patología Dual de Iberoamérica: ACAPI.

Ma LUISA SARRATE CAPDEVILA

Es Profesora Titular de la Facultad de Educación de la UNED. Entre sus principales campos de in-

vestigación y docencia se encuentran: Animación Sociocultural, Ocio y Tiempo Libre, Educación de Personas Adultas y Mayores e Intervención sociocomunitaria. Ha dirigido varias Tesis Doctorado y realizado diferentes publicaciones sobre los ámbitos citados y otros afines. Ha recibido distintos premios de investigación pedagógica y social. Pertenece al grupo de investigación Gi17, reconocido por la mencionada Universidad, con el que ha llevado a cabo distintos trabajos con financiación externa en los ámbitos referenciados.

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS

Profesor titular de universidad del área MIDE. Sus tareas docentes se vinculan al campo de los métodos de investigación en educación en asignaturas como: Métodos de Investigación en Educación, Estadística Aplicada a la Educación, Evaluación de Programas e Instituciones de Educación Social. Las líneas de investigación de los últimos años abarcan diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura en Infantil y Primaria. Así como a los estudios universitarios de personas mayores e inmigrantes. Además de la problemática relacionada con los jóvenes en dificultad social. Publicaciones: Estadística Aplicada a la Educación. Métodos de Investigación en Educación: Investigación cualitativa y evaluativa. Las competencias básicas en Primaria desde la comprensión lectora.

GLORIA PÉREZ SERRANO

Doctora en Pedagogía. Catedrática de Educación Cívica en la Universidad de Sevilla. Catedrática de Pedagogía Social en la UNED, donde ejerce sus funciones docentes e investigadoras, que se han desarrollado entorno a las áreas de Pedagogía Social, Animación Sociocultural y Educación de Personas Mayores. Es directora del Máster de la Educación Secundaria en la Especialidad de Intervención Sociocomunitaria y del Máster y Experto Universitario de Intervención en Calidad de Vida de Personas Mayores. Ha dirigido numerosas Tesis Doctorales, Diploma de Estudios Avanzados y Trabajos Fin de Máster (Maestría).

Directora de la UNED-SENIOR. Es Técnica de la Administración Central del Estado desde 1981 en el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Desde 1994 evaluadora experta de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). La trayectoria docente e investigadora se ve reflejada en diferentes publicaciones, tanto en libros como en revistas científicas. Su trayectoria profesional ha sido reconocida con premios nacionales e internacionales.

ENRIQUE PASTOR SELLER

Trabajador Social, Licenciado y Doctor en Sociología. Profesor Titular en la Universidad de Murcia desde 1996. Desde 2010 desempeña el cargo de Decano de la Facultad de Trabajo Social. Con anterioridad a su incorporación a la universidad trabajó como Director de Centros de Servicios Sociales durante 9 años (1987/2006). Director de la Escuela de Especialización de Práctica Social (1997/2006) y Subdirector de la Escuela Universitaria de Trabajo Social (2006/2010) Universidad de Murcia. Autor de numerosas ponencias en congresos y simposios, libros y artículos en revistas científicas de prestigio nacional e internacional. Sus investigaciones se centran en el ámbito de los servicios sociales municipales, políticas sociales, movimientos sociales, intervención y mediación social con organizaciones y comunidades y participación ciudadana en la gestión de las políticas sociales. Sus investigaciones han merecido reconocimiento de sexenios a su actividad investigadora, siendo IP Grupo de Investigación "Trabajo Social y Servicios Sociales" y Director de Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar. Miembro de Consejos Editoriales y de evaluación de revistas indexadas en JCR, Scopus, FECYT, CSIC, RESH, In-Recs, entre otros.

ÁNGEL LUIS GONZALEZ OLIVARES

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Psicopedagogía y Máster en Intervención Psico-terapéutica por la UNED. Ejerce como Director Gerente del Grupo de Integración Almida y es

Profesor Asociado del Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Sus ámbitos docentes se centran en la animación sociocultural, los valores sociales de la ciudadanía y la pedagogía y la educación social. Sus líneas de investigación principales tienen como núcleo el estudio de la orientación, formación y empleo de las personas con capacidades diferentes, la orientación profesional, la orientación educativa y el asesoramiento tutorial.

ANA EVA RODRÍGUEZ BRAVO

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Profesora Asociada del Departamento Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Sus intereses investigadores se vinculan a tres líneas: la infancia, adolescencia y juventud en dificultad social; capital humano y educación/formación; educación/formación y empleo. A estas tres líneas están vinculados los diferentes proyectos e investigaciones de naturaleza competitiva y no competitiva en los que ha participado tanto en el ámbito universitario como en el ámbito de la empresa privada.

OMAR GARCÍA PÉREZ

Doctor en Pedagogía y Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y de la Sociedad Española de Pedagogía. Profesor asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su actividad docente e investigadora gira en torno a la Pedagogía y Educación Social, centrada en el ámbito de las personas con diversidad funcional y la importancia de la acción pedagógica en los programas de apoyo social para personas con trastorno mental. Ha participado en diferentes jornadas y congresos tanto nacionales como internacionales.

CATALINA MARTÍNEZ MEDIANO

Licenciada en Pedagogía y en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, y doctora por

la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), donde obtuvo premio extraordinario de doctorado. En la actualidad es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico I en Educación en la UNED. Sus intereses de enseñanza e investigación tienen que ver con Aprendizaje, Métodos de Investigación en Educación, Investigación Evaluativa y Modelos de Calidad. En la actualidad es Coordinadora del Programa de Doctorado 'Calidad y Equidad en Educación' del Departamento. Ha sido investigadora principal de los siguientes proyectos financiados por la Unión Europea: 'Internet-Based Performance Support Systems with Educational Elements (IPSS_EE)'; 'Distributed Internet-Based Performance Support Environment for Individualized Learning (DIPSEIL)'; 'On-Line Learning Mathematics and Sciences; Internet-Based Performance-centered Learning Environment for Curriculum Support (IPLECS)'. Durante el año 2011 realizó una estancia en la University of San Diego, California, USA, la Open University of the Netherlands, y la University of Plovdiv, Bulgaria, con el programa Salvador de Madariaga del Ministerio de Educación de España.

SUSAN M. LORD

Obtuvo su B.S. en la Cornell University y el M.S. y Ph.D. en la Stanford University. En la actualidad es Catedrática y Coordinadora del Departamento de Ingeniería Eléctrica en la University of San Diego. Sus intereses en enseñanza e investigación incluyen electrónica, optoelectrónica, materiales científicos, cursos de ingeniería, feminismo y pedagogías de la liberación, y aprendizaje autónomo. Ha sido galardonada por el NSF CAREER y becas ILI. Actualmente trabaja en una colaboración sobre un proyecto NSF-funded Gender in Science and Engineering investigando la permanencia de la mujer en los programas de grado en ingeniería. Ha trabajado AT&T Bell Laboratories, General Motors Laboratories, NASA Goddard Space Flight Center, and SPAWAR Systems Center. Es co-editora de número especiales en la *International Journal of Engineering Education* sobre Applications of Engineering Education Research. Actual-

mente es Editora asociada de la *IEEE Transactions on Education* y ha sido General Co-Chair of the 2006 Frontiers in Education Conference and as the President of the IEEE Education Society in 2009.

NURIA RIOPÉREZ LOSADA

Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Ciencias de la Educación. Premio extraordinario de doctorado en la Facultad de Educación de la UNED en la que es Profesora Colaboradora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Premio AIESAD por su trabajo de Tesis Doctoral. Master en Servicios Sociales Comunitarios por la UCM de Madrid. Su docencia se centra en asignaturas de materias de Practicum, Métodos de Investigación y de Orientación Educativa, en grados y en el Master de Investigación e Innovación en Educación. Ha sido investigadora colaboradora de los siguientes proyectos financiados por la Unión Europea: 'Internet-Based Performance Support Systems with Educational Elements (IPSS_EE)'; 'Distributed Internet-Based Performance Support Environment for Individualized Learning (DIPSEIL)'; Internet-Based Performance-centered Learning Environment for Curriculum Support (IPLECS). Investigadora Colaboradora en el Proyecto 'La Evaluación de la Calidad Docente del Profesorado Universitario' financiado por la Comunidad de Madrid.

ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA

Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad es investigador del Grupo de Intervención Socioeducativa (UNED) y del Grupo de Competencias profesionales docentes para desarrollar competencias básicas en los alumnos de primaria y secundaria (UCM).

MARÍA ROSARIO LIMÓN MENDIZÁBAL

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Centra su interés en la investigación sobre las Personas Mayores para un envejecimiento activo y participativo.

ENRIQUE NAVARRO ASENCIO

Profesor del Departamento de Educación de la UNIR. Ha disfrutado de una beca de Personal Investigador en Formación en la UCM y otra en la Northwest Evaluation Association (Portland). Centra su interés en la metodología de evaluación educativa y el análisis de la información de rendimiento.

HAN COLABORADO COMO REVISORES EXTERNOS

Albert Gómez, Ma José (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Amador Muñoz, Luis Vicente (Universidad Pablo de Olavide, España - *Spain*)
Bento, Avelino (Universidade Aveiro, Portugal)
Ceballos Vacas, Esperanza Maria (Universidad de La Laguna, España - *Spain*)
Cruz Díaz, Ma del Rocío (Universidad Pablo de Olavide, España - *Spain*)
Cuenca Cabeza, Manuel (Universidad de Deusto, España - *Spain*)
De Miguel Badesa, Sara (Universidad Complutense de Madrid, España - *Spain*)
Díaz Araya, Alberto (Universidad de Tarapacá, Chile)
Dominguez Figaredo, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
González Prado, Ana Ma (Asociación Cultural Norte Joven, España - *Spain*)
Limón Domínguez, Dolores (Universidad de Sevilla, España - *Spain*)
López Nogueru, Fernando (Universidad Pablo de Olavide, España - *Spain*)
Machado-Casas, Margarita (University of Texas at San Antonio, Estados Unidos- *USA*)
Maganto Mateo, Juana Ma (Universidad del País Vasco, España - *Spain*)
Martínez González, Raquel-Amaya (Universidad de Oviedo, España - *Spain*)
Martínez Valle, Carlos (Universidad Complutense de Madrid, España - *Spain*)
Manitta, Aída Isabel (Universidad Católica de Córdoba - *Argentina*)
Melendro Estefanía, Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Nunes Pérez, Américo (Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid, España - *Spain*)
Ryynänen, Sanna (University of Eastern Finland, Finlandia- *Finland*)
Ruíz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Sánchez Lissen, Encarna (Universidad de Sevilla)
Sanz Arazuri, Eva (Universidad de La Rioja, España - *Spain*)
Sentana, Claudio Javier (Universidad Católica de Córdoba, Argentina)
Sevillano García, María Luisa (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Úcar Martínez, Xavier (Universidad Autónoma de Barcelona, España - *Spain*)
Vega Moreno, Ma Carmen (Universidad La Salle Campus de Madrid, España - *Spain*)
Vera Vila, Julio (Universidad de Málaga, España - *Spain*)
Vargas Vergara, Montserrat (Universidad de Cádiz, España - *Spain*)
Yubero Jiménez, Santiago (Universidad de Castilla-La Mancha, España - *Spain*)

NORMAS DE REDACCIÓN

GUIDELINES FOR AUTHOR(S)

NORMAS DE REDAÇÃO

1. Información general

1.1. Originales

SE AGRADECE DE ANTEMANO A LOS/AS AUTORES/AS LA OBSERVACIÓN DE ESTAS NORMAS. PERMITIRÁ AGILIZAR EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y EDICIÓN.

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria tiene como objetivo primordial colaborar en la difusión del creciente número de resultados de investigación originales que se realizan tanto a nivel nacional como internacional sobre Pedagogía Social y Educación Social, escritos en *español o portugués e inglés*.

Los artículos deben ser originales, inéditos y de relevancia, y no se presentarán, simultáneamente, en ninguna otra publicación. La aceptación de la publicación del artículo implica que el/la autor/a o autores/as transfieren los derechos de copyright al editor de la Revista. El Consejo de Redacción entiende que las opiniones vertidas por los/as autores/as son de su exclusiva responsabilidad. Para ello, será necesario aceptar las condiciones que irán encontrando en el proceso de remisión del artículo desde la plataforma OJS (Open Journal System), en relación a los derechos de originalidad y difusión.

Los/as autores/as deben proporcionar las referencias de trabajos similares que ya hayan sido publicados, o que están actualmente bajo consideración de otra revista. Si la obra ya ha sido presentada en una comunicación (tablas publicadas, ilustraciones o más de 200 palabras de texto, deben ser incluidos), los/as autores/as deben proporcionar los detalles en una carta de presentación. La revista tendrá en cuenta la publicación de la obra que ya ha sido presentada como un breve resumen o un póster en un congreso, pero no como un trabajo completo. El/la autor/a remitirá a la Secretaría el permiso por escrito del titular del derecho de autor. Incluyendo copias de todas las cartas de permiso. Tenga en cuenta que si se considera apropiado se puede aplicar a su manuscrito el software de comprobación de plagio durante el proceso de revisión editorial.

Además una vez se haya publicado un artículo, el autor o autores deberán esperar doce meses para volver a enviar una propuesta a esta revista.

Los plazos de presentación son:

- Para la publicación de enero: del 1 de enero al 30 de junio.
- Para la publicación de julio: del 1 de julio al 31 de diciembre.

Aquellos originales que se recepcionen fuera del plazo indicado pasarán al número siguiente.

1.2. Secciones

Todos los trabajos presentados para cada una de las secciones se someterán al mismo proceso de dictaminación.

- Monográfico: los artículos de esta sección son por encargo. La persona que esté interesada en coordinar un monográfico en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, debe remitir su propuesta a la Secretaría de la Revista.
- Investigación: artículos que ofrezcan resultados de investigaciones originales e innovadoras.
- Informaciones: Sección destinada a publicación de resúmenes de tesis o reseñas bibliográficas del año en curso.

1.3. Proceso dictaminación

1. Una vez recibido el artículo, se procede a la revisión editorial por parte del Consejo de Redacción, encargado de velar por la calidad y el contenido de las publicaciones.
2. Si el contenido se ajusta a las normas de redacción de manera exhaustiva y a la temática de la Revista, se seleccionan los dos Evaluadores del Consejo de Expertos que vayan más en la línea de la temática del manuscrito, la Revista puede acudir a la opinión de un tercero si lo considera necesario. Si el Consejo de Redacción considera que el artículo no se ajusta a la publicación, los/as autores/as recibirán una respuesta motivadora, indicándoles el porqué de tal decisión.
3. Desde la Secretaría, y a través de la plataforma, se les remite a los Evaluadores seleccionados el artículo sin datos de identificación, las normas de publicación y el dictamen de valoración, el cuál nos deberán remitir debidamente cumplimentado, en el tiempo que se les exige (15 días). Los/as autores/as tienen la posibilidad de sugerir nombres de los posibles revisores.
4. Los posibles resultados en la evaluación de los expertos son los siguientes: rechazo, aceptación con correcciones mayores, aceptación con correcciones menores, aceptar y prioridad de publicación.
5. Una vez recibida las evaluaciones de los expertos se comunicarán a los/as autores/as, junto con las correcciones, si las hubiera.
6. El artículo con las correcciones se devolverá corregido por la plataforma, en el apartado correspondiente, junto a una carta en la que se especifiquen qué modificaciones se han realizado. Éstas serán valoradas de nuevo por los evaluadores seleccionados inicialmente.

7. Una vez confirmado por parte de los evaluadores que se ha atendido a las cuestiones indicadas, se notificará la valoración final al autor/a. De esta manera podrá proceder a la traducción del artículo para su aceptación final.

8. Los/as autores/as, a través de OJS pueden seguir el estado en el que se encuentra su artículo durante todo el proceso.

1.4. Proceso editorial

El Comité Científico velará por el control de calidad de los informes de evaluación. Además existen elementos de control de calidad de los informes de evaluación.

Para la revisión de determinados artículos se acude a revisiones metodológicas.

La aceptación definitiva del trabajo presentado estará condicionada a que los/as autores/as incorporen en el mismo todas las modificaciones o sugerencias, si las hubiere, y el texto traducido en un plazo de 30 días (español o portugués al inglés o inglés al portugués o español. Siempre irán traducidos al inglés)

La prioridad la determina en primer lugar que haya sido aprobado el artículo por los dos expertos externos. Dentro de éstos, se priorizan los que estén mejor evaluados y que sean resultados de investigaciones. Como criterio final se tendrá en cuenta el orden de llegada y la adecuación al tema monográfico.

Para los textos en inglés se utilizan correctores de estilo y revisores.

Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación, se enviarán al autor/a de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de diez días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.

2. Texto artículo: presentación de los trabajos

2.1. Cómo presentar un trabajo

Los trabajos para la sección monográfica y de investigación, se enviarán a través del soporte informático OJS desde el que se gestiona el flujo de trabajo de Pedagogía social. Revista Interuniversitaria. Disponible en el siguiente enlace:

http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social

Las reseñas bibliográficas y resúmenes de tesis se enviarán al siguiente correo electrónico: pedagogiasocialrevista@upo.es

2.2. Extensión

Los artículos para la sección de monográfico e investigación no sobrepasarán las 7.500 palabras, en ambos casos incluida la bibliografía, notas e ilustraciones.

Las reseñas y los resúmenes de tesis doctorales tendrán una extensión aproximada de unas 50 líneas (500 a 800 palabras), a diferencia de los dos anteriores, estos no tienen que ir acompañados de resumen y palabras claves.

2.3. Estructura

Los artículos que se envíen para el apartado de monográfico e investigación deberán presentar la siguiente estructura general: Título del artículo en los tres idiomas, Nombre y apellidos autor/es, institución a la que pertenece, resumen y palabras claves en los tres idiomas, Introducción (justificación del estudio y objetivos), metodología, análisis e interpretación de los resultados, conclusiones y referencias bibliográficas.

Las reseñas sobre algún libro publicado recientemente deberán presentar el siguiente formato: Apellidos del autor/a, Iniciales. (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro.

Los resúmenes de tesis doctorales deberán presentar el siguiente formato: Apellidos del autor/a, Iniciales (Año): Título de la tesis doctoral. Universidad.

Nombre e institución del/la directora/a de Tesis.

2.4. Formato

El manuscrito deberá respetar las siguientes normas de presentación, que se indican con formato autocheck, de manera que el/ la autor/a pueda ir revisando si cumple con los parámetros establecidos:

La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra revista (o se ha proporcionado una explicación a la Dirección).

El fichero enviado está en formato Microsoft Word.

El texto tiene interlineado 1,5 y 3 cm de márgenes; el tamaño de fuente es 12 puntos; el texto no lleva cortes ni saltos de páginas; y todas las ilustraciones, figuras y tablas están en un archivo aparte; referenciadas en el texto.

El título, resumen y palabras claves figuran tanto en español, como en portugués e inglés.

El título estará compuesto por 8 o 9 palabras, procurando utilizar las incluidas en el Tesoro.

El resumen contiene entre 250 y 300 palabras. Seguirá el formato IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados Y Discusión).

Se incluyen de 5 a 6 descriptores o palabras-clave, separados por punto y coma.

Las palabras clave están extraídas del Tesoro Europeo de Educación (<http://eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) o del Tesaruro de ERIC (Education Resources Information Center en www.eric.ed.gov) para su correcta indexación en los buscadores.

Las notas de texto o agradecimientos, si los hubiere, se incluyen en un apartado a final del texto, numeradas consecutivamente.

Sólo se acompañarán ilustraciones (gráficos, cuadros, figuras, etc.) cuando resulten imprescindibles. Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente dentro del texto. Además pueden ir en color.

Dentro del texto, las referencias a artículos o libros figurarán entre paréntesis, indicando el apellido/s del autor/es y el año, separados por una coma. En caso de incluir una cita textual irá entrecomillada y, entre paréntesis, aparecerá el apellido/s del autor/es, dos puntos, año, coma y página (tener en cuenta las apreciaciones para las citas en inglés).

En el apartado de Referencias bibliográficas solo aparecen las que han sido utilizadas dentro del texto.

Los epígrafes del artículo están numerados del siguiente modo:

1.....
1.1.....
1.1.1.....

Los apartados Introducción y Referencias bibliográficas no están numerados

Se han revisado los documentos “Recomendaciones autores” (consejos para la elaboración del resumen, palabras clave, título y nombre de autor/a)

2.5. Referencias bibliográficas

Todo artículo debe de tener un apartado denominado Referencias Bibliográficas/ *References* en el que se enumerarán las diferentes referencias de las fuentes citadas dentro del texto. Este apartado es el mismo para el artículo en los idiomas que se hayan elegido, por ello habrá que respetar el idioma original de la obra. Las normas de citación bibliográficas se rigen por las normas de presentación de la 6ª Edición APA (www.apastyle.org). Puede consultar más ejemplos en la web.

3. Cómo citar la revista

Es importante que al citar la Revista se haga del siguiente modo: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Ejemplo:

Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9 - 20.

4. Responsabilidades éticas

La revista no acepta material publicado anteriormente en otros documentos. Los/as autores/as son responsables de obtener los permisos oportunos para reproducir parcialmente material de otras publicaciones y citar correctamente su procedencia. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor/a como a la editorial que ha publicado dicho material.

Es obligación de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria detectar y denunciar prácticas fraudulentas.

En la lista de autores/as firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

La revista espera que los/as autores/as declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

Los autores deben mencionar en el manuscrito, preferentemente en el apartado del método, que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras la obtención de consentimiento informado.

La revista no utilizará ninguno de los trabajos recibidos con otro fin que no sea el de los objetivos descritos en estas normas.

TEMAS MONOGRÁFICOS
PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA
(1986-2013)

PRIMERA ÉPOCA / FIRST PERIOD

Año/Year Números/Issue Tema monográfico/Monographic Topic		
1986	1	Pedagogía Social – Social Pedagogy
1986	2	Menores - Children
1988	3	Homenaje al Doctor Sanvisens - Tribute to Doctor Sanvisens
1989	4	Concepto, método y curriculum en Pedagogía Social - Concept, method and curriculum in Social Pedagogy
1990	5	Educación para la Paz – Peace Education
1991	6	Educación y Trabajo Social – Education and Social Work
1992	7	Educación y Desarrollo Comunitario – Education and Community Development
1993	8	Servicios Sociales y Educación – Social Services and Education
1994	9	Educación de Adultos – Adult Education
1995	10	Educación Cívica – Civic Education
1995	11	Educación Social y Administraciones Públicas – Social Education and Public Administrations
1995-1996	12 y 13	Tercera Edad - Seniors
1996	14	Los Derechos del niño – Children's right
1997	15-16	Género y Educación Social – Gender and Social Education

SEGUNDA ÉPOCA / SECOND PERIOD

1998	1	Educación Social y drogodependencias – Social Education and drug addictions
1998	2	Educación Ambiental, desarrollo y cambio social – Environmental Education, development and social change
1999	3 y 4	Educación intercultural – Intercultural Education
2000	5	Educación Social y medios de comunicación – Social Education and Mass Media
2000-2001	6 y 7	Exclusión Social – Social Exclusion
2001	8	Educación Social y Políticas Culturales – Social Education and Cultural Policies
2002	9	Entre el profesionalismo y el voluntariado – Between professionalism and volunteerism
2003	10	La Pedagogía Social a examen – Social Pedagogy to exam
2004	11	Recordando a Constancio Mínguez Álvarez. De la Pedagogía Social a la Educación Social – Remembering Constancio Minguez Alvarez. From Social Pedagogy to Social Education
2005-2006	12-13	Educación para la salud – Health Education

TERCERA ÉPOCA / THIRD PERIOD

2007	14	Pedagogía Social y Convergencia Europea – Social Pedagogy and European convergence
2008	15	Educación Social en la escuela – Social Education at School
2009	16	Competencias y Profesionalización – Competentes and Professionalism
2010	17	Infancia y Adolescencia en dificultad social - Children and Adolescents in Social difficulties
2011	18	Infocomunicación y Educación Social – Infocomunication and Social Education
2012	19	Educación Social y Ética Profesional – Social Education and Professional Ethic
2012	20	Tiempos Educativos, Tiempos de Ocio - Educational times, leisure times
2013	21	Programas eficaces de intervención con familias/ Promising programs inworkwith families

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Boletín de Suscripción

Nº de ejemplares¹: _____ A partir del número²: _____

Nombre solicitante: _____

Datos de contacto: _____

Dirección dónde enviar la Revista: _____

Datos para la facturación (CIF o DNI, en caso de particulares): _____

-
- El precio de cada ejemplar es de 11,44 € (11 € + 4% de IVA)
 Para suscripciones desde el extranjero, pueden solicitar más información en el correo de la Revista.

Nº de cuenta corriente donde debe realizar el ingreso: 2100-0538-27-0200167844

IBAN: ES16 2100 0538 27 0200 167844

SWIFT CODE: CAIXE BBXXX

Secretaría de la Revista:

A/a Dra. M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales 11.2.13
Edificio 11, 2^a planta. Ctra. de Utrera, km.1. 41013 Sevilla
Tlfno.: (+34) 954 978 009 Fax: (+34) 954 349 199

Correo electrónico: pedagogiasocialrevista@upo.es
www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria
www.upo.es/revista/index.php/pedagogia_social/index

¹ Solicitando a partir de 10 ejemplares, el nombre de la institución aparecerá en la contraportada de la Revista.

² Si lo que desea es un número suelto indique en esta casilla "SOLO EJEMPLAR Nº..."

