

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN
PSICOSOCIOEDUCATIVA**
en la **DESADAPTACIÓN
SOCIAL**

10

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Profesora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.
Directora adjunta del ICE, Universitat de Barcelona.

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.
Diciembre 2017. Volumen 10

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social
(internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)



Esta obra está sujeta a una Licència de Reconocimiento-
NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative
Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES)

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



Observatori de Salut Mental de Catalunya



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALDUÁN GUERRA, Marino

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANDRÉS PUEYO, Antonio

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ESCUELA QUINTERO, Manuel

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

HERSCHUNG IGLESIAS, Gerardo

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

LOSADA LÓPEZ, José Luís

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

MOLERO RUIZ, Josep

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

MOYA i OLLÉ, Josep

(OSAMCAT) Observatori de Salut Mental de Catalunya

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

SÁEZ DÍAZ, Guillermo

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Juana M^a

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Trinidad

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Jonathan Domínguez Ramospág. 11

DETECCIÓN DE POSIBLES RIESGOS DE DESPROTECCIÓN INFANTIL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Adrián Jesús López Medina.....pág. 23

MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO: MODELOS CONJUNTOS DE MEDIACIÓN

Suárez Henríquez, Cristianpág. 35

DESARROLLO COMUNITARIO VERSUS SALUD MENTAL: LA FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIA

M^a Auxiliadora Naranjo Curbelo.....pág. 45

INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA JUSTICIA JUVENIL

Joan Manel Gutiérrez Albentosa.....pág. 55

UNIVERSIDADES POPULARES Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Oscar Medina Fernández.pág. 71

EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Jonathan Domínguez Ramos

jdominguez@opcion3canarias.org

Graduado en Educación Social (ULPGC). Técnico Socio-Educativo Asociación Opción 3 en el Programa Rumbo de Prevención y Preservación Familiar.

Resumen:

Los contratiempos que se presentan en la escuela no son más que un reflejo de una sociedad cada vez más compleja y sometida a constantes cambios. Ante esta evidencia el presente trabajo plantea la necesidad y conveniencia de repensar los objetivos de la educación, poniendo en relieve, que además de la adquisición de los conocimientos establecidos en el currículo oficial, es necesario que los más jóvenes adquieran recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida les depara. Para ello y siguiendo tanto a autores como Bisquerra (2003, 2010), Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008), y Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González, (2013), entre otros, como algunas experiencias prácticas llevadas a cabo en Canarias (EMOCREA, 2014), justificaremos la incorporación de la educación emocional en los contextos escolares como herramienta eficaz para la prevención y resolución de conflictos y como una posible salida a los problemas urgentes del sistema educativo. Siguiendo esta línea de trabajo, además de reflexionar sobre estas cuestiones, reflexionaremos, con el respaldo de las contribuciones de autores como Petrús (2004), Parcerisa (2008), o Longas (2000), etc., sobre la incorporación del educador/a social a los contextos escolares y las aportaciones que la educación social puede ofrecer a la escuela en relación a la educación de las emociones con el fin de favorecer la construcción de un proyecto educativo integral.

Palabras Clave:

PEducación Emocional, Resolución de conflictos, Escuela, Educador Social.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la idea de explicar que entendemos por educación emocional y su importancia a la hora de incluirla en las escuelas como una asignatura más y como posible solución a los conflictos que se desarrollan en la misma. Para ello lo abordaremos tanto desde un marco teórico donde desarrollamos qué se entiende por educación emocional, por conflictos en el medio escolar y la

resolución de los mismos en este contexto, como desde algunas experiencias prácticas llevadas a cabo en Canarias. Además, describiremos y valoraremos algunos aspectos de la incorporación de los educadores/as sociales en los centros escolares como espacio idóneo para el desempeño de su tarea profesional vinculada a esta materia.

Las emociones forman parte de la persona desde que nace, y constituyen, junto con el

desarrollo cognitivo, los dos elementos esenciales en la formación integral del individuo. Según Bisquerra (2010), una emoción es “un estado complejo del organismo que se genera como respuesta a un acontecimiento externo o interno y está caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

Si analizamos la definición de Bisquerra (2010), podemos distinguir tres elementos claros interrelacionados como son el fisiológico, el conductual y el cognitivo, componentes que se podrían abordar con diferentes propuestas (relajación, regulación de la expresión emocional, conocimiento de las propias emociones, etc.) desde la educación de las emociones en la formación de los más jóvenes.

Cuando nos referimos al término de educación emocional, es complicado encontrar una definición única. Bisquerra (2010) la define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, capacitando así al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”.

La educación emocional podría entenderse como una forma de prevención primaria inespecífica, dirigida a intentar minimizar la vulnerabilidad de las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Los niños y jóvenes necesitan, en su desarrollo hacia la vida adulta, que se les proporcionen recursos y estrategias para enfrentarse con las inevitables experiencias que la vida les depara.

Esto pone de manifiesto la necesidad de atender a las emociones desde el sistema educativo, siendo la finalidad de la educación el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

Esta evidencia queda recogida en investigaciones, como la de Extremera y Fernández (2004); Pena, Extremera, y Rey (2011); o Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González, (2013), que concluyen que los alumnos con

niveles elevados de manejo de las emociones parecen mostrar mejores estrategias de solución de conflictos, calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, herramientas para disuadir comportamientos disruptivos, agresivos o violentos, etc.

La escuela hasta el momento se ha centrado en el desarrollo de la inteligencia cognitiva de sus alumnos, dejando de lado la perspectiva emocional.

Se ha convertido en algo habitual escuchar a los profesionales de la educación hablar de situaciones de violencia escolar, violencia de género, agresividad en las aulas, bullying, falta de interés, etc., evidenciando las carencias que tienen nuestros jóvenes para relacionarse y para exponerse a situaciones de riesgo.

Estas situaciones no son más que un reflejo de la sociedad en la que vivimos, por eso la importancia de adquirir en la etapa escolar diversas competencias para la vida de cara a la prevención (Bisquerra, 2003).

Cuando hablamos de competencias para la vida es difícil concretar aquellas que deben dominar los jóvenes al terminar la escolaridad obligatoria, pero es evidente que van más allá de las competencias profesionales habituales.

Por nuestra parte nos referiremos al desarrollo de las competencias emocionales vistas como factores preventivos personales y como objetivo de la educación emocional.

Según Bisquerra (2010) las competencias emocionales son un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias, y las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Entre las competencias emocionales se pueden distinguir dos grandes bloques (Bisquerra, 2003, pp. 25-26): intrapersonales (conciencia emocional propia y de los demás, regulación emocional, habilidades de afrontamiento emocional, autonomía personal, autoestima, responsabilidad en la toma de decisiones,

etc.), e interpersonales (habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo): habilidades sociales, empatía, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, solución de conflictos, la comunicación expresiva (verbal y no verbal), etc.).

Como podemos apreciar la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículo de los alumnos se aprecian como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008).

En España, ha sido poco habitual iniciativas de innovación e investigación educativa en educación emocional (Pérez-González y Pena, 2011), no obstante, en los últimos años se ha generado todo un movimiento educativo en el que podemos encontrar diferentes denominaciones como "Educación Emocional" o "Educación Socio-Emocional" (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Prueba de ello es lo expuesto en septiembre de 2011 en el Simposio sobre Programas de educación emocional basados en la Investigación, celebrado en Madrid, donde se presentan algunas iniciativas de educación emocional que se están llevando a cabo en distintos puntos del territorio (Pérez-González y Pena, 2011, p. 34).

Situándonos en Canarias, cabe destacar que ha sido una de las primeras comunidades en formar a sus alumnos en educación emocional. Con la incorporación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (conocida como LOMCE), Educación emocional y para la creatividad (EMOCREA), que es así como se llama la materia, se comienza a impartir en el curso 2014-2015 en todos los colegios del archipiélago desde primero hasta sexto de primaria como asignatura de libre configuración autonómica.

Esta asignatura, desde un enfoque educativo, se asume desde una perspectiva integradora y transversal y tiene como principal finalidad, validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares

como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona (BOC, 2014).

Esta área es impartida por los profesores del propio centro, que a su vez han sido formados por una profesional de la Educación Social¹. Para poder llevar a cabo la labor en el aula, la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, ha puesto a disposición de los profesionales de la educación un manual donde se recogen los recursos necesarios para desarrollar el área de EMOCREA. Dicho manual "Recursos para la Educación Emocional y para la Creatividad" (Lemes, García, y García, 2014), es una guía de ejercicios prácticos y se divide en tres bloques interrelacionados.

El primer bloque de ejercicios está enfocado a desarrollar la conciencia emocional a través de ejercicios de: conciencia corporal y relajación, alfabetización emocional y concentración y atención. El segundo bloque se corresponde con ejercicios para aprender a regular las emociones y adecuarlas al contexto y tipo de relaciones. Mientras que, el tercer bloque comprende actividades para desarrollar el potencial creativo del alumnado a través de trabajar los indicadores de fluidez, sensibilidad, originalidad y flexibilidad.

Son dinámicas variadas y fácilmente adaptables a las diferentes edades del alumnado, en las que se incluyen diferentes metodologías: role-play, visualizaciones, uso de metáforas, ejercicios de relajación, canciones, bailes, cuentos, mímica, etc. Desde un punto de vista metodológico, dicha guía de ejercicios no consiste simplemente de un listado de actividades.

Es una oportunidad para que se desarrollen situaciones de aprendizaje integradas, transversales y globalizadas en las que el profesorado hace uso de estas actividades o ejercicios para lograr una finalidad educativa explícita (Lemes, García, y García, 2014). Otro aspecto que cobra especial relevancia y que es necesario que destaquemos, es que esta área pretende capacitar al alumnado para que se relacione activamente y sepa comprender a las demás personas.

Con ese fin se les enseña a prevenir y resolver conflictos desde el diálogo y la negociación, desarrollando habilidades sociales (empatía y asertividad), dotando a los niños/as de las herramientas necesarias para enseñarles a pensar tanto en las causas y en las alternativas como en las consecuencias de un dilema o problema para que aprenda a convivir.

Por otro lado, la incorporación de esta asignatura, (EMOCREA), en las aulas canarias, es un respaldo y validación de prácticas educativas que, desde gran parte del colectivo docente, se han venido realizando en el sistema educativo canario.

En esta línea, destacar trabajos como los realizados por los colegios públicos CEIP Ciudad del Campo (Tamaraceite) y el CEIP Poeta Montiano Placeres (Jinamar) en Gran Canaria. En dichos centros, tras un tiempo de trabajo en educación emocional con los niños/as, tanto profesores como familiares manifiestan verbalmente una enorme alegría en cuanto a la implantación de esta materia en sus aulas ya que han notado algunos cambios en el alumnado (mejor comunicación, mayor motivación, disminución de conflictos, etc.).

Dichos resultados son impresiones tanto de los profesores como de los familiares de los alumnos, puesto que no se ha realizado aún un proceso de evaluación metodológico de los programas que se han llevado a cabo en dichos centros.

La dificultad de evaluar las emociones y los efectos de estos programas implica que no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos a la educación emocional (Bisqueria, 2003). Por lo tanto se requiere mayor investigación metodológica para aplicarla a este campo, que debido a su complejidad sigue el camino de complementar metodológicamente evidencias cuantitativas y cualitativas, donde la observación, las entrevistas, los análisis de documentos entre otros se combinan con test estandarizados, teniendo en cuenta que los primeros corren con el riesgo de la subjetividad y los últimos, con la insensibilidad

de cara a los cambios producidos en el programa.

Pero aun así vemos necesario destacar la importancia de la parte evaluativa, como proceso de reflexión del trabajo realizado durante el programa y como medida del impacto del mismo.

Como ya hemos podido comprobar, tanto por lo aportado por diferentes autores como por las diversas experiencias llevadas a cabo, que uno de los beneficios de un buen manejo de las emociones, entre otros, es tener mejores estrategias para solucionar los conflictos.

Podemos decir que estos últimos son inherentes a la vida humana y al igual que en todas las organizaciones, en el medio escolar, surgen por la confrontación de opiniones, intereses o actitudes entre los involucrados. Dada la inmensa variedad de fenómenos que puedan clasificarse bajo el término de "conflicto", no hay consenso sobre una definición única, general y suficiente.

Debido a esta circunstancia hemos optado por destacar lo que nos dice Infante (1998, citado en Redorta, 2004) al respecto, definiendo conflicto, como un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo de resolver sus diferencias de poder. Ya esta definición nos deja entrever como existe una relación directa entre conflicto y emociones, por lo tanto, abordar la educación emocional en el medio escolar puede ser una buena estrategia, ya no sólo para afrontarlos sino para prevenirlos. Los conflictos más habituales en el contexto escolar según Martínez-Otero (2005, pp. 39-42) son entre otros: disrupción en las aulas, indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, conflicto multicultural, etc.

Ya refiriéndonos a su origen, podemos decir que existen múltiples causas. Martínez-Otero (2005, p.p. 35-39) señala los siguientes factores: sociales/ambientales (desigualdades sociales, los medios de comunicación; etc.); relaciones interpersonales en el ámbito

escolar (gran preocupación por el rendimiento escolar, la multiculturalidad existentes en los centros, el excesivo número de alumnos por aula, que dificulta la educación personalizada, etc.); familiares (poca conciliación laboral-familiar, la violencia familiar, la excesiva tolerancia de los padres a determinados comportamientos, problemas económicos, etc.); y personales (falta de responsabilidad en las propias acciones, excesiva impulsividad y vehemencia, falta de empatía, legitimación de la violencia, etc.).

Como podemos advertir la aparición de situaciones conflictivas en la escuela tiene su origen en una gran variedad de causas, algunas externas a los jóvenes y otras internas, pero en especial relevancia, los cambios que se producen constantemente en nuestra sociedad y su adaptación por parte de los jóvenes a ellos, que a su vez produce un conflicto en estos últimos. Por lo tanto, vemos preciso destacar que además de la adquisición de los conocimientos establecidos en el currículo oficial, los jóvenes deben formarse en otras áreas, entre las que destacamos, la educación emocional.

La intención es trabajar para lograr una formación integral que aporte soluciones más profundas y duraderas, por lo que debemos centrarnos en la persona, y entender que su desarrollo implica aprender a conocer los límites de su actuación.

Como se da a entender anteriormente, es necesario ofrecer a los jóvenes estrategias o habilidades para afrontar la complejidad de la realidad social actual y los conflictos que surgen de ella. Los conflictos tienen muchas maneras de afrontarse, pero cada uno posee una forma concreta de hacerlo.

Esta manera de afrontarlos se ha ido construyendo durante el desarrollo de la persona en el cual han influido factores como la cultura, la educación, las formas de afrontar los conflictos amigos, educadores y familia, entre otros (Mayer, 2009). No existe una forma peor o mejor para afrontarlos, por lo que vemos relevante transmitir que los conflictos no son sinónimo de perjudicial o negativo,

que quizás va a depender más de la forma de resolución y de la actitud dispuesta por los implicados. Es más, cuando las personas han tenido que equilibrar sus necesidades individuales con las necesidades de la comunidad, la resolución de conflictos ha sido necesaria (Mayer, 2009). Visto de esta forma, ayuda a regular las relaciones sociales, permite el reconocimiento de las diferencias y que éstas no sean percibidas como amenaza, sino como resultado natural de una situación en la que existen escasos recursos.

Existen diversas disciplinas que desarrollan técnicas de intervención en los conflictos que favorecen el diálogo, la comunicación o el compromiso como una solución satisfactoria para todas las partes.

Por lo que respecta a la educación emocional, destacamos como dicha materia puede favorecer a los más jóvenes a modelar y aprender una variedad de habilidades, conceptos y valores diseñados para desarrollar actitudes de interés y respeto por los otros, aumentar la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta, a mejorar las relaciones interpersonales, crear ambientes más relajados y productivos, favorecer la autorregulación por la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas, etc. (Cabello, Castillo, Rueda, y Fernández-Berrocal, 2016). Pero ante todo a adquirir un aprendizaje centrado en valores, en el que construyan buenos estilos afectivos y buenos hábitos de comportamiento.

En definitiva, lo que se pretende es promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de habilidades que permitan afrontar de modo positivo y constructivo los desafíos de la vida cotidiana.

Llegados a este punto creemos que ha quedado claro que escuela y sociedad van unidas. Que debemos de emprender un camino hacia a una educación que abarque toda la vida y todos los ámbitos de la sociedad, y que ésta, se oriente a la integración y a la convivencia. De lo que se trata es que se tenga una comprensión más global de estos hechos, donde la figura del educador/a social

se presta idónea para, no sólo transmitir los conocimientos para entender la vida, sino también las competencias que les ayuden a saber cómo vivirla, y cómo afrontar las complejidades de la misma.

En esta línea Petrus (2004), destaca que educación social y escolar no son excluyentes, puesto que la educación es por necesidad social. La escuela tiene la necesidad de avanzar hacia una formación integral adaptada a las necesidades individuales de cada alumno/a en una realidad socioeducativa cada vez más compleja y diversa y además la necesidad de establecer puentes de comunicación entre el centro escolar, la familia y el contexto social.

De lo que se trata es de ir creando un modelo de trabajo que implique en igual medida a la escuela y a la sociedad en la educación de nuestros futuros ciudadanos/as.

Un primer paso para percibir la necesidad de los educadores/as sociales como parte de la plantilla de los centros educativos, es dejar atrás la separación que tradicionalmente se ha hecho entre educación formal, no formal e informal.

Es necesario poner énfasis en una educación integral, donde los conceptos de formal, no formal e informal se diluyan, porque al final la tarea educativa que se hace tanto fuera como dentro de la escuela es un proceso global de educación (Laorden, Prado, y Royo, 2006).

Estamos ante una oportunidad para que, con la participación de educadores/as sociales en este ámbito, la institución escolar se adapte mejor a las nuevas realidades sociales.

En esta línea nos remontamos al año 2004, año en el que se hizo público un documento titulado "El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en los centros escolares"².

Este documento daba respuesta a experiencias en diversas zonas de España (Extremadura, Andalucía, Castilla la Mancha, entre otras) donde se empezaba a introducir al educador/a social en las escuelas y en institutos de educación secundaria. Vemos nece-

sario matizar que la labor de estos profesionales y su consideración profesional quizás no fue la adecuada, en unas ocasiones por elaborar tareas que no son propias del perfil profesional del educador/a social y en otras por ser considerados personal de administración y servicios. Aun así, se presentan como una gran oportunidad, en la cual educadores/as sociales pueden desarrollar diversas funciones.

Concretar estas funciones y saber cómo enclavarlas en el conjunto del centro, se vuelve una cuestión clave (Parcerisa, 2008). Destacar por otro lado y desde un punto de vista normativo/legislativo, lo que se recoge en la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, donde desarrolla en varios de sus artículos la incorporación de educadores sociales a los centros escolares en determinadas circunstancias, (atención a la diversidad, alumnado de distintas culturas, etc.). Para intentar amparar los diversos cometidos que pueden ejercer los educadores sociales en los centros educativos, hemos optado, por un lado, consultar diversas definiciones sobre qué es la educación social, como la que propone Giné (2007)³, y por otro identificar elementos característicos de la educación social que tienen relación con la intervención educativa escolar.

En cuanto al análisis de las definiciones, entendemos que la educación social debe tener cabida dentro del sistema educativo, puesto que uno de sus fines es el desarrollo integral de los/as jóvenes, por lo tanto, podemos decir que es una parte de la educación.

En esta tarea destacamos el papel fundamental que juega la educación emocional, ya que a través de ella los más jóvenes pueden aprender a ser ciudadanos críticos e íntegros, y ser capaces de actuar y vivir con madurez y responsabilidad.

Ya a la hora de interrelacionar elementos entre educación social e intervención educativa escolar, hemos seguido lo que destaca Longás (2000, pp. 101-103), resaltando lo más relevante e intentándolo vincular a la educación emocional.

Por un lado, el objetivo de socializar a la mayoría de ciudadanos, incluidos aquellos que se identificarían más claramente como los destinatarios de la educación social, como por ejemplo alumnos con necesidades educativas o en posible situación de riesgo y/o exclusión social.

Por otro lado, los relacionados al ámbito de la docencia. Si visualizamos los currículos, y las diversas innovaciones que se han ido implantando, reconocemos numerosos contenidos y prácticas características de la educación social.

Habilidades sociales, educación en valores, educación emocional, prevención de la violencia o educación para el tiempo libre son algunos ejemplos significativos de necesidades claramente detectadas en parte del alumnado y en las que, en ocasiones, el profesorado que lo imparte no está suficientemente formado o incluso, es llevada a cabo por otros profesionales.

Por último, destacar aquellas actividades más relacionadas con ocio y el tiempo libre, con la cultura o con el contacto con la comunidad entre otros, que son ámbitos clásicos de la educación social, pero que en muchas ocasiones son dinamizados desde la buena voluntad por asociaciones de padres.

REFLEXIÓN

En este apartado nos centraremos en reflexionar sobre los aspectos desarrollados en el marco teórico anteriormente expuesto y en las observaciones de las experiencias prácticas llevadas a cabo en el campo de la educación emocional en la escuela, ya que nos permitirá analizar la información de manera crítica y objetiva.

Para ello intentaremos seguir la misma estructura del marco anterior con el fin de mantener el mismo formato de estudio. Los objetivos de este punto es considerar las necesidades socioeducativas de los más jóvenes que se plantean en la escuela y cómo desde la educación social se le puede dar respuesta a esas necesidades.

Tras el recorrido por el marco teórico, y por las diferentes experiencias prácticas, hemos podido evidenciar los beneficios que la educación emocional puede aportar a los más jóvenes, tanto en la escuela como fuera de ella.

Llegados a este punto podemos decir que todo sería perfecto si todos los niños/as poseyeran habilidades emocionales para afrontar las vivencias de su día a día, pero ¿y si no es así? ¿Podemos educar las emociones de los más jóvenes? Educar las emociones se ha convertido en los últimos años en una materia que gran parte de la comunidad educativa considera primordial para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los más jóvenes. Autores como Bisquerra (2010) destacan la importancia de este proceso educativo, continuo y permanente, como una forma de prevención primaria inespecífica, que permite a los más jóvenes en su desarrollo a la vida adulta, adquirir recursos y estrategias para enfrentarse a las diferentes experiencias que la vida les depara.

En la misma línea, investigaciones como las de Extremera y Fernández (2004); Pena, Extremera, y Rey, (2011); o Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, (2013), evidencian como alumnos con un buen manejo de las emociones parecen tener, entre otros beneficios, mejores estrategias de solución de conflictos, calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, herramientas para disuadir comportamientos disruptivos, agresivos o violentos, etc. contrarrestando esto último lo evidenciado por una gran parte del profesorado (disrupción en las aulas, violencia escolar, bullying, etc.), y que nos son más que un reflejo de la sociedad en la que vivimos (Bisquerra, 2003).

Hasta aquí todo bien, la educación emocional se plantea como un área importante de trabajo con los más jóvenes, pero, ¿cómo llevarla a cabo? Una de las grandes tareas de la escuela es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado y para ello intenta transmitir una serie de competencias para la vida de cara a la prevención (Bisque-

rra, 2003). Aunque es difícil saber qué competencias necesitan los más jóvenes para afrontar los diferentes retos que se le presentan, sabemos que ya no son sólo las competencias profesionales habituales.

Por este motivo y siguiendo a Bisquerra (2010) destacamos las competencias emocionales como factores preventivos y como objetivo de la educación emocional.

Bisquerra (2010) aporta una definición y una clasificación (Bisquerra, 2003, pp. 25-26) de competencias emocionales interesante de analizar, puesto que en ambos casos ya no sólo se refiere al saber, sino al saber hacer.

Creemos que aquí está la respuesta a la pregunta antes planteada, ¿cómo llevarla a cabo? Pues no sólo trabajando los aspectos cognitivos, sino también los fisiológicos y los conductuales, siendo los tres elementos susceptibles de trabajar a través de diferentes actividades y metodologías en las aulas.

La relajación, la regulación de la expresión emocional, el conocimiento de las propias emociones, etc., trabajadas a través de role-play, visualizaciones, ejercicios de relajación, canciones, bailes, cuentos, mímica, etc., son una gran oportunidad para que los niños/as desarrollen situaciones de aprendizaje vivenciales, significativas, integradas, transversales y globalizadas, teniendo como finalidad una labor explícitamente educativa (Lemes, García, y García, 2014).

La enseñanza de estas competencias depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto, aunque creemos que también es importante, de la instrucción verbal.

Creemos que lo esencial es entrenar y practicar las competencias o habilidades emocionales y convertirlas en una expresión adaptativa más del repertorio de los más jóvenes.

Como hemos podido apreciar y destacando lo que nos dicen diversos autores, la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículo de los alumnos se aprecian como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo

(Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello, y Salguero, 2008).

En España en los últimos años se han hecho eco de ello y ya empezamos a distinguir algunas iniciativas de educación emocional que se están llevando a cabo en diferentes partes del territorio, un ejemplo de ello es el ya citado simposio, celebrado en Madrid en septiembre de 2011 (Pérez-González y Pena, 2011, p. 34). Siguiendo esta línea de iniciativas, Canarias se sube al carro y es una de las primeras comunidades en formar a sus alumnos en educación emocional. En el curso 2014-2015 se empieza a impartir "EMOCREA", (Educación Emocional y para la Creatividad). Respalda por las aportaciones de autores como Bisquerra (2003) esta área se plantea de una forma integradora, transversal y bastante práctica, donde los alumnos trabajan con diferentes actividades los aspectos emocionales, como una oportunidad para desarrollar situaciones de aprendizaje integradas, transversales y globalizadas (Lemes, García, y García, 2014).

La intención no es meramente curricular, va más allá, esta área pretende capacitar al alumnado para que se relacione activamente y sepa comprender a las demás personas, por lo que se les enseña a prevenir y resolver conflictos desde el diálogo y la negociación, desarrollando habilidades sociales (empatía y asertividad), dotando a los niños/as de las herramientas necesarias para que en definitiva aprendan a convivir.

Pero es aquí donde se nos plantea una nueva incógnita, ¿Quién podría llevar a cabo dicha tarea educativa? En principio dicha tarea es impartida por los propios profesores del centro que tras recibir una formación de un mes aproximadamente, y siguiendo un manual facilitado por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa y elaborado por, Lemes, García y García (2014), empiezan a trabajar en el aula. Aunque las aportaciones hasta el momento de profesores y familiares nos dan una idea de los resultados que genera un trabajo emocional en el aula, creemos que para llevar a

cabo esta tarea es necesario realizar algunas mejoras.

En primer lugar, queremos destacar el aspecto formativo de los educadores. Para trabajar el aspecto emocional es necesario una formación específica, asesoramiento y apoyo profesional (Pérez-González, y Pena, 2011).

En segundo lugar, es necesario evidenciar la efectividad de estos programas. Para ello se debe trabajar para elaborar modelos de evaluación satisfactorios y pasar de la intervención a la investigación (Pérez-González, y Pena, 2011; Bisquerra, 2003).

De lo contrario, puede darse el caso de que una escuela esté aplicando un programa, consumiendo importantes recursos humanos, organizativos (de tiempo y espacios), y económicos, y que dicho programa no sólo no esté consiguiendo lo que se pretende, sino que incluso podría estar afectando negativamente al alumnado o a la comunidad educativa.

Y por último y no menos importante, es necesario plantear la incorporación de otros profesionales al ámbito educativo. Es aquí donde lanzamos nuestra última pregunta, ¿qué profesional de la educación sería idóneo para trabajar en el contexto escolar ocupándose, entre otras labores, de la educación emocional de los más jóvenes?

Como hemos recogido y destacado en apartados anteriores, escuela y sociedad van íntimamente unidas. Pensamos, y respaldados por diversos autores (Laorden, Prado, y Royo, 2006; Longás, 2000; Giné, 2007; Parcerisa, 2008; Petrus, 2004) y por diversas experiencias llevadas a cabo en diferentes comunidades de nuestro país, que el educador/a social es un profesional que se adapta perfectamente a la realidad de los centros educativos por diversos motivos.

La escuela avanza hacia una formación integral de su alumnado, donde su realidad socioeducativa es cada vez más compleja y diversa, por lo que se plantea cada vez más un nexo de unión entre escuela, familia y contexto social. El educador/a social por su formación y su visión de la educación como

proceso global, podría ser el profesional que mejor se adapte a esta circunstancia. El fin tanto de la escuela como de la Educación Social es la formación integral del individuo, por lo tanto, no existen diferencias en cuanto al objetivo principal de la educación.

Por otro lado, y ciñéndonos más a las tareas a realizar, tanto el profesorado como los educadores/as sociales, comparten la labor de socializar al alumnado, trabajar las habilidades sociales, la educación en valores, la prevención de la violencia, etc., siendo todos estos y más aspectos formativos parte del currículo del educador/a social y por el que está consenzudamente preparado.

Ya centrándonos en la materia de educación emocional y vinculándola a la prevención y resolución de conflictos, vemos como el educador/a social tiene posibilidades de afrontar esta materia con éxito, no sin antes destacar, que al igual que los profesores, el educador/a social necesita formarse y especializarse en educación emocional para poder afrontarla con notoriedad.

Después de observar cuáles son los conflictos que más abundan en los contextos escolares y cuáles son sus posibles causas (Martínez-Otero 2005, pp. 35-42), vemos que existen aspectos en la formación del educador/a social que le permitiría tener herramientas para afrontarlos con éxito, y la posibilidad de trabajar desde la prevención.

Es aquí, en la prevención, donde vincularíamos al educador/a social con la educación de las emociones, puesto que ésta última, y siguiendo a lo que ya apuntaba Bisquerra (2010), tiene un carácter de prevención primaria inespecífica.

Por otro lado, otro aspecto de vinculación con la materia ya mencionada, es en la parte evaluativa, donde el educador/a por su formación inicial podría realizar diversas aportaciones.

Por dichas cuestiones y por lo que en definitiva queremos para los más jóvenes, una sana sociabilidad, valoramos al educador/a social como profesional recomendable en la intervención socioeducativa en la escuela,

trabajando desde diversas áreas, y desempeñando un tipo de docencia que debería ser muy apreciada.

CONCLUSIÓN/DISCUSIÓN

Como se ha podido comprobar, la figura del educador/a social en los contextos escolares es un elemento clave a la hora de elaborar e impartir tareas socioeducativas a los más jóvenes.

Para que esto sea posible, es necesario que se creen espacios útiles y favorecedores para el aprendizaje, todo ello en conjunto con el resto de profesionales de la comunidad educativa.

Dichos espacios donde confluyen las tareas de maestros, educadores sociales, pedagogos, orientadores, psicólogos, etc., deben ser puntos de encuentro donde exista una cultura de colaboración interprofesional que se construya paso a paso.

Es en esa construcción de trabajo en equipo donde debe irse fraguando una línea de actuación compartida, donde el concepto de intervención educativa pueda entenderse como una acción intencional, teniendo como finalidad, el desarrollo personal y social de las personas, grupos y comunidades, intentando mejorar así tanto su calidad de vida como su participación social.

Por otro lado, y ciñéndonos al desempeño profesional de los educadores/as sociales, vemos necesario defender que la labor en los centros educativos de dichos profesionales no se debe relegar a la función de apagafuegos o a la intervención exclusiva por comportamientos disruptivos, ante todo para no convertir la profesión en un recurso de relevo y soporte asistencial.

Para ello resaltamos la idea que, desde la administración correspondiente, con los diferentes Reglamentos y Órdenes, desde los Colegios

Profesionales de Educadores/as Sociales, como desde los propios centros escolares donde desarrollan algunos profesionales de

la educación social sus labores, se intente modelar y definir coherentemente unas funciones con una determinada línea de intervención consolidada e integrada y que a su vez sea reconocida por el resto del personal docente. En relación a esto último destacar el Convenio de Colaboración entre

La Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias y el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN), para la mejora del sistema educativo y de la Educación Social, suscrito el 22 de septiembre de 2017 y publicado en el Boletín Oficial de Canarias núm. 192, de 4 de Octubre de 2017, por la Consejería de Educación y Universidades.

Siguiendo con el desempeño profesional del educador/a social en las escuelas, es necesario hacer referencia a aquellas materias que figuran en los currículums de los profesores, y que forman parte de las diversas innovaciones que se han ido implantando en el ámbito educativo (habilidades sociales, educación en valores, educación emocional, resolución de conflictos, etc.), en donde podemos reconocer numerosos contenidos y prácticas características de la educación social.

Por lo que cabe resaltar al educador/a social como un profesional más en la intervención con los jóvenes en dichas materias, habilitándolo así para impartir un tipo de docencia que debería ser, entre otros aspectos, muy valorada.

Otro aspecto relevante de la aportación de los educadores/as sociales al trabajo en el ámbito escolar sería en la evaluación y seguimiento de los diferentes programas que se llevan a cabo en este contexto, entre ellos los referidos a la educación emocional, pues como aporta Bisquerra (2003) no se dispone de modelos de evaluación plenamente satisfactorios para aplicarlos en dicha materia.

Es aquí donde el educador social por su formación, podría realizar una muy buena contribución, realizando estudios rigurosos de la eficacia de los programas de educación emocional en pro de la calidad educativa, tomando como referencia buenos modelos de

evaluación de programas, realizando buenos diseños de investigación y empleando herramientas apropiadas tanto para la recogida de información como para la valoración sistemática del diseño, del desarrollo y de los resultados de tales programas.

Por otro lado, adentrándonos en la formación inicial de los educadores/as sociales se deben incorporar los principios, realidades y necesidades de la educación en los centros escolares.

Aspectos como el conocimiento del currículo, legislación educativa, competencias profesionales de maestros u otros profesionales (pedagogos, orientadores, trabajadores sociales, etc.), deben formar parte del conjunto de conocimientos que permitan acercarse de una forma práctica a esta realidad y a su vez promuevan el desarrollo de mejoras sociales y educativas.

Otro aspecto en la formación inicial de los educadores/as sociales y que sería una primera semilla para un trabajo compartido con profesionales de la educación y con otros técnicos que desarrollan sus tareas en este campo, es que desde los primeros años del Grado Universitario se empiece a trabajar de manera interdisciplinar. Es decir, la universidad debe facilitar espacios de encuentro entre diferentes carreras que sean susceptibles de compartir espacios profesionales, para así generar una cultura de trabajo colaborativa entre el profesorado, educadores/as sociales y otros profesionales.

Por otro lado, por parte del educador/a social es necesario que a lo largo de su desempeño profesional realice una serie de tareas para poder ser respetado y valorado en este contexto.

Debe formarse y actualizarse constantemente, ya no sólo para aprender sino para desaprender, indagar en experiencias prácticas que se lleven a cabo en otros lugares, buscar siempre la crítica constructiva en lo que hace y en lo que se hace, reconvertir las herramientas teóricas para la labor de la intervención, fomentar el trabajo interdisciplinar, cuidar de sí mismo y de los otros pro-

fesionales con los que comparte tarea, en fin "tener pasión por lo que hace".

En definitiva, debemos de abrir la posibilidad de trabajar con todos, desde la prevención y en clave comunitaria, desde la educación infantil hasta la secundaria, y en todo tipo de centros, tanto aquellos donde existe mayor conflictividad social como en aquellos contextos más "normalizados".

La intención es intervenir para fortalecer a los alumnos y a las familias que participan en la comunidad educativa sin tener que esperar a que aparezcan los problemas.

Todo ello nos lleva a una realidad educativa donde el respeto hacia las diferentes formas y prácticas de trabajo, se une a la necesidad de continuar apreciando de forma continuada y crítica, tanto la incorporación, como la tarea profesional de los/as educadores/as sociales en los contextos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2013). *Eficacia de un Programa de Educación Emocional Breve para Incrementar la Competencia Emocional de Niños de Educación Primaria*. REOP. 23(1), 39-49
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional*. Puig, J.M. (coord.). (2010). Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía. ICE: Horsori.
- BOC (2014). Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 13 de agosto de 2014, nº 156, pp. 21911-22582.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Mejorar la inteligencia de los adolescentes*. Programa INTEMO+. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 1607-4041.

- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Laorden, C., Prado, C. y Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93
- Lemes, N., García, S. y García, J. (2014). *Recursos para la educación emocional y para la creatividad (EMOCREA): materiales curriculares. Cuadernos de aula. Desarrollo del Currículo Canario*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.
- Longás, J. (2000). Educación Social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social*, 15, pp. 101-106
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Mayer, B. (2009). *Más allá de la neutralidad: cómo afrontar la crisis de la resolución de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (15), 15-27.
- Pena, M., Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 69-79.
- Pérez-González, J., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. Inteligencia Emocional. *Revista Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Petrus, R. (2004). Educación social y educación escolar. Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Redorta, J. (2004). *Como analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Madrid: Paidós.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. & Salguero, J.M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto interno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 240-251.

NOTAS

- 1 Sabina Santana, Diplomada en Educación Social.
- 2 Colegios profesionales de Educación Social (2004): El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares. <http://www.eduso.net/archivos/ESCE.doc>
- 3 Proceso de desarrollo integral y promocionador de las personas, mediado por la función pedagógica intencional y posibilitadora, desarrollada por profesionales, y presente en múltiples ámbitos con la finalidad de procurar favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación, y posibiliten la incorporación activa y transformadora de estas personas en un contexto social y cultural concreto'. Giné, N. (2007). Proyecto docente e investigador. Barcelona. Universidad de Barcelona.

DETECCIÓN DE POSIBLES RIESGOS DE DESPROTECCIÓN INFANTIL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Adrián Jesús López Medina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

Resumen:

En este estudio se destaca influencias de anteriores investigaciones en Estados Unidos y Latinoamérica, al mismo tiempo que nos apoyamos en teorías como la parentalidad positiva de autores como Rodrigo, Máipez y Martín (2010) entre otros. El objetivo principal de dicho trabajo es la detección de posibles casos de desprotección infantil, en ámbito escolar, mediante la creación de una herramienta que favorezca el posterior análisis e intervención, si así lo requiriese, a través de los datos obtenidos. En cuanto a los resultados, cabe destacar que existe un pequeño porcentaje de discentes que sufren una posible desprotección infantil en alguna de sus vertientes aunque, un alto porcentaje no lo sufre. Sin embargo, haciendo distinción entre ambos sexos, existe una tendencia mayor en los discentes varones a sufrir desprotección en el contexto familiar.

Palabras clave:

Detección, desprotección infantil, situación de riesgo, factores de riesgo y factores de protección.

1. INTRODUCCIÓN

Elaborar una definición de desprotección infantil es una tarea compleja debido al establecimiento de los límites entre lo que es maltrato y lo que no lo es y la dificultad para superar la tendencia a la vaguedad y generalidad de las definiciones y conseguir respetar la heterogeneidad, precisión y concreción de cada una de las diferentes formas de desprotección y maltrato infantil (De Paúl y Arruabarrena, 1996), aunque la mayoría de ellas aluden a elementos básicos de frecuencia, intencionalidad, intensidad y duración.

Con todo ello, destacamos definiciones de la mano de autores como Rodrigo (2007), en las que se alude al riesgo psicosocial como

aquella situación en la que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales o relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor (Rodrigo, 2007). Además, podemos hacer alusión a lo expuesto en 172 del Código Civil y por autores como De Paúl y Arruabarrena (1996), en el que se hace referencia a tres elementos fundamentales, los cuales influyen en el desarrollo de una situación de desprotección infantil:

Por el incumplimiento de los deberes de protección, en el que se renuncia a cumplir los deberes de protección por el no reconocimiento de la patria potestad.

Por el imposible ejercicio de los deberes de protección, donde los progenitores viven en una situación que no les permite ejercer las tareas de protección de manera temporal o definitiva.

Por el inadecuado cumplimiento de los deberes de protección, en los que se destaca un cumplimiento parcial o equívoco de los deberes de protección del menor.

Todo ello, puede afectar de diversas formas al menor atendiendo a los criterios de la perspectiva evolutiva –la edad en la que se manifiesta la situación de desprotección-, la presencia de factores de vulnerabilidad en el menor –en relación las características personales del mismo- y la existencia de daño real o potencial –las consecuencias que esto provoca en su desarrollo a medio y largo plazo- (Dubowitz, Black, Starr, y Zuravin, 1993).

Es por ello que este estudio se va a ver influido de manera directa con la relación del cuidador y el menor y los elementos que influyen en una práctica parental positiva para el desarrollo de la infancia (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010) en el que se hace especial alusión a tres pilares fundamentales para su aplicación, atendiendo:

En primer lugar el contexto psicosocial del menor, en el que los factores de riesgo pueden influir en los diferentes niveles en los que se desarrolla el menor (OMS, 2009), ya sea a nivel individual (relacionado con los elementos básicos de su desarrollo personal), nivel relacional (nos referimos a los vínculos con los individuos de su entorno), nivel comunitario (los espacios o localizaciones donde se desarrollan dichos vínculos o relaciones sociales) y nivel social (las características y normas sociales que determina la sociedad donde se desarrolla el menor).

En segundo lugar las necesidades del menor, las cuales son inherentes a la especie humana, son universales y están presentes a lo largo de toda la vida (Quintana, Melendro,

Rodríguez y Marí, 2016, p. 14) por lo que una de las funciones más relevantes de la familia es garantizar el derecho del menor a vivir en condiciones que les permitan satisfacer todas sus necesidades básicas (López, 2008) y para ello es imprescindible llegar a conocer todas estas necesidades a razón de la etapa madurativa del infante, pudiendo clasificarlas en tres grandes bloques (Bernal, Rivas y Urpí, 2012):

- las necesidades de carácter físico-biológico (higiene, alimentación, descanso y la salud entre otros; las cuales suelen mostrar signos evidentes a la observación humana en caso de riesgo de desprotección),
- las necesidades emocionales y sociomorales (son las que se refiere a las necesidades de tipo afectivo, emocional y espiritual del menor que pueden ser alteradas de una manera psicológica y suelen tener cierto nivel de dificultad en su detección),
- las necesidades cognitivas y sociales (hace referencia a los factores que contribuyen en el desarrollo intelectual del menor, como puede ser la imaginación, la lógica y la autonomía entre otros, y podría influir directamente en su manera de percibir el mundo y las relaciones sociales en las que se desarrolle).

En tercer lugar, destacamos las capacidades parentales, que dependen de muchos factores individuales de cada cuidador, y éstas se reflejan, en consecuencia, en por un lado, las teorías implícitas de los padres (Triana y Rodrigo, 1985) tales como teoría innatista (defiende que la forma de ser del menor viene arraigada a la herencia), teoría ambientalista (el ambiente donde se desarrolla determina su evolución), teoría nurturista (en las que el desarrollo del menor depende de la satisfacción de las necesidades fisiológicas) y teoría constructivista (se basa en la negociación, la autonomía y entiende la evolución del menor como un proceso cambiante donde el menor es el protagonista) y, por otro lado, en los estilos de crianza

parental (Torío, Peña y Inda, 2008) que han desarrollado a lo largo de su vida, tales como el estilo democrático (el cual está ligado a la teoría constructivista ya que busca la autonomía, la iniciativa y el aprendizaje de los errores mediante un componente lúdico para su desarrollo), el estilo autoritario o represivo (la obediencia es el pilar fundamental y se determina mediante castigos y refuerzos, lo podemos atribuir a la teoría ambientalista ya que buscan protegerlos del ambiente donde no están capacitados para saber qué les conviene) y el estilo permisivo o «laissez-faire» (carencia de normas que suele estar justificada con las teorías innatistas y/o nurturista, ya que se siente incapacitados para corregir su forma de ser heredada y ser suficiente la satisfacción de sus necesidades físico-biológicas para su evolución).

Los tres pilares que proporciona la parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010) son fundamentales para el funcionamiento familiar y el desarrollo de la infancia en las diferentes etapas evolutivas. Así cada una de ellas aporta un aspecto primordial en dicho desarrollo y, por el contrario, la alteración de cualquiera de dichos elementos de la práctica parental puede suponer una situación de riesgo de desprotección infantil que puede ser detectada por las instituciones pertinentes entre los que podemos destacar la escuela como uno de los más relevantes por la cercanía al menor y a la familia.

Por lo que, los poderes públicos deben garantizar la Protección de los Menores mediante la prevención, detección y reparación de situaciones de riesgo (Ley 26/2015, del 28 de julio), es por ello que en este estudio nos vamos a centrar en el diseño de una herramienta de detección de menores en situación de riesgo de desprotección infantil.

Teniendo en cuenta nuestro estudio, podemos hacer alusión a la definición que aporta Martín Esquivel, Mora Garrancho y Perera Martín (2004): «*Detectar, es reconocer o identificar una situación susceptible de ser un caso de desprotección infantil*» en este caso, dentro del ámbito escolar, considerándose una falta

disciplinar grave el incumplimiento de las obligaciones anteriores, descritas en la Ley Orgánica 26/2015.

Sin embargo, existen dificultades en relación a la detección de casos por diversas razones que caracterizan al problema en cuestión (Paúl y Arruabarrena, 1996), como puede ser la habitual incapacidad por parte de los miembros de la familia para pedir ayuda, la invisibilidad y privacidad del caso ya que el único testigo de la situación, mayoritariamente, es el menor que lo está sufriendo y esto sucede en la intimidad familiar, de manera que no puede observarse directamente.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Averiguar los posibles casos de desprotección infantil.

Objetivos específicos:

Detectar los posibles casos con desprotección infantil en los chicos.

Detectar los posibles casos con desprotección infantil en las chicas.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

La colaboración de las instituciones públicas en este tipo de proyectos es fundamental para la puesta en práctica de herramientas como la que presentaremos a continuación. Gracias a ello, podemos medir el nivel de desprotección infantil en un contexto cercano a los participantes de este estudio sin perturbar su rutina, desde el ámbito académico. En base a ello, contamos con la colaboración de un centro de infantil y primaria público ubicado en el sureste de la isla de Gran Canaria, en el Municipio de Ingenio, con el que podemos contar con una muestra de 87 alumnos y alumnas (38 varones y 49 mujeres) de quinto y sexto de primaria, de los cuales, distingui-

mos entre tres clases de quinto y dos clases de sexto, con la finalidad de poner en práctica nuestra herramienta para la detección de riesgo de protección infantil en el ámbito escolar. Además de ello, se contó con la colaboración de los profesionales de educación, encargados de dichas aulas, y con el director del centro escolar para garantizar el buen funcionamiento y coordinación del alumnado.

Todo ellos, fueron seleccionados de forma voluntaria mediante las medidas expuestas en el apartado anterior, utilizando el consentimiento informado garantizando el anonimato de los participantes y las características del instrumento.

3.2. Instrumento

En este estudio, pretendemos poner en práctica la herramienta ad hoc, a la que hemos denominado CUDESIN (Cuestionario de Desprotección Infantil) contribuyendo a la detección de posibles casos de desprotección infantil en las aulas y que sirva de precedente a los centros educativos para iniciar el proceso de notificación a las autoridades competentes, si se diese algún caso, además de, mostrar, en cierta medida, la realidad familiar que hay en los centros de educación. Esta herramienta consta inicialmente de 20 ítems, los cuales se han reducido a un número final de 12 ítems que garantizan la fiabilidad de esta herramienta para el cumplimiento del objetivo principal, que es la detección de casos en riesgo de desprotección.

Éstos ítems valoran, en una escala de 5 puntos, diferentes circunstancias en contraste con las capacidades parentales y los recursos que éstos utilizan para cubrir las necesidades del menor, ya sea utilizando recursos que se manifiestan de forma psicológica, física o sin violencia. Partiendo de ello, el CUDESIN evalúa la frecuencia en la que el individuo a sufrido una determinada situación en el hogar durante el último año (1- Más de diez veces, 2- de seis a diez veces, 3- de tres a cinco veces, 4- de una a tres veces, 5- nunca), sabiendo que a menos puntuación obtenida en el cuestionario, más cerca del umbral de

desprotección se encuentra el individuo (el umbral de desprotección lo obtendremos mediante la realización de centiles de la muestra) y a más puntuación obtenida menos probabilidad de riesgo de desprotección. Por otro lado, aludimos al anonimato de este cuestionario, donde los únicos datos personales que se recogen en él están relacionados con el sexo, la edad, el curso académico que cursa el alumno/a y el centro educativo al que pertenece, debido a la importancia que dicha información tiene para la realización de los resultados de esta herramienta y el estudio, además de garantizar su posterior identificación y notificación y garantizar la sinceridad del alumnado al sentirse seguro en el anonimato (ya que no se le va a identificar directamente).

3.3. Resultados

Para la realización de los resultados se ha utilizado como variable independiente la edad, el sexo, el curso y el tipo de centro, destacando los ítems que ofrecen mayor relevancia a todo aquello explicado en el Marco Teórico del presente documento. Para ello, hemos llevado a cabo una serie de análisis con el fin de garantizar la fiabilidad de esta herramienta y el estudio realizado en el centro educativo:

Análisis descriptivo

Destacamos en este análisis los resultados obtenidos por cada uno de los ítems que presenta el instrumento llevado a cabo en este estudio. Por otro lado, podemos hacer alusión a lo expuesto en el apartado anterior (3.2. Instrumento) en el que puntuamos los diferentes ítems de manera descendente, en el que el valor 1 equivale al valor más alto en cuanto a riesgo de desprotección y 5 equivale al valor mínimo en cuanto a riesgo de desprotección, por lo que, en relación a la media, entre más alta sea la puntuación (del 1 al 5) menos riesgo de desprotección infantil sufre el alumnado, en contraste con cada uno de los ítems. Exponemos los datos más relevantes:

Tabla 1. Ítem 9. Durante el año pasado, tus padres te insultaron.

Chicos	Media	4,78
	Mediana	5,00
	Desviación estándar	0,70
	Mínimo	1,00
	Máximo	5,00
Chicas	Media	4,77
	Mediana	5,00
	Desviación estándar	0,58
	Mínimo	1,00
	Máximo	5,00

En la tabla anterior podemos destacar que, aunque la diferencia entre ambos sexos no es significativa, en este caso, la práctica educativa que utiliza los insultos hacia el menor para la resolución conflictos, se inclina con más porcentaje hacia el sexo femenino, aunque, por muy poca diferencia entre ambos. Sin embargo, el porcentaje de alumnos/as que ha vivido ese tipo de circunstancias en el hogar es significativamente más bajo que el porcentaje del alumnado que afirma no haber vivido situaciones de insultos por parte de sus cuidadores. Por lo que podemos evaluar positivamente, en cuanto a la mayoría de alumnos/as, ya que este tipo de prácticas no se ejecuta en los hogares de manera relevante, siendo, más bien, nula.

Tabla 2. Ítem 13. Durante el año pasado, te dijeron que te iban a echar de casa.

Chicos	Media	4,89
	Mediana	5,00
	Desviación estándar	0,64
	Mínimo	1,00
	Máximo	5,00
Chicas	Media	4,89
	Mediana	5,00
	Desviación estándar	0,46
	Mínimo	1,00
	Máximo	5,00

El ítem 13, de la tabla anterior, alude a la utilización de una amenaza verbal que sugiere el abandono del hogar por parte del menor, en casos de conflictos para su resolución. Un factor primordial en este tipo de estrategias es el miedo, el cual actúa de forma que el menor obedece las reglas establecidas por sus progenitores por la inseguridad de que éstos los priven de formar parte del hogar familiar. En este caso, los resultados se muestran bastantes similares en ambos sexos, obteniendo una media de 4'89 con una desviación estándar bastante unificada ya que se aproxima de forma significativa a 0. Con todo ello, podemos aludir a una mediana, en ambos sexos, de 5'00 puntos ya los resultados se muestran muy positivos respecto a este ítem en concreto.

Los resultados obtenidos por los dicentes en el Cuestionario ad hoc (CUDESIN), en el aula, con el que cumplimentaremos los objetivos de este estudio, nos ayudará a la obtención de puntuaciones con el que podremos observar los diferentes casos que puedan tener indicios de desprotección infantil en el hogar.

Sin embargo, el análisis de estos resultados requiere la utilización de percentiles que nos muestren cuál es el umbral de protección-desprotección que va a determinar de forma clara y específica qué alumnado se encuentra en situación de riesgo en relación a la puntuación obtenida con la herramienta utilizada para dicho fin:

Tabla 3. Estadísticas de los chicos.

N	Válido	38
	Perdidos	0
Percentiles	10	48,90

La tabla anterior, nos muestra un total de 38 participantes del sexo masculino de los que han resultado válidos todos los cuestionarios realizados. A razón de esto, podemos destacar el percentil utilizado, el percentil 10, el cual establece el umbral de protección-desprotección que va a determinar los posi-

bles casos de desprotección infantil de forma específica en relación a las puntuaciones obtenidas por los participantes varones.

Con todo esto, podemos observar que el valor que nos muestra cuál es ese umbral de protección-desprotección es el valor 48'90, o de una forma más sintetizada: 49'00.

Esto quiere decir, que todas las puntuaciones obtenidas por los participantes del sexo masculino que se encuentren por debajo o igualado al valor 49'00, del percentil 10, muestran indicios claros de ser posibles casos con desprotección infantil en base al Cuestionario ad hoc (CUDESIN) utilizado para su detección.

Tabla 4. Puntuaciones totales de los chicos.

Puntuación total	Frecuencia	Porcentaje
13,00	1	2,6
43,00	1	2,6
48,00	1	2,6
49,00	2	5,3
51,00	1	2,6
52,00	1	2,6
53,00	1	2,6
54,00	2	5,3
55,00	4	10,5
56,00	4	10,5
57,00	5	13,2
58,00	4	10,5
59,00	3	7,9
60,00	8	21,1
Total	38	100,0

En base a todo lo expuesto anteriormente, podemos observar, en la tabla, que se obtuvieron cuatro resultados iguales o inferiores al valor 49'00, del percentil 10, los cuales, advierten de 5 posibles casos de desprotección infantil entre los chicos que participaron en la realización de este estudio.

Dichos casos, conforman el 13'10% de la muestra del sexo masculino, es decir, que existe un 13'10% de casos con posible desprotección infantil sobre el total de la muestra recogida en relación al sexo masculino.

Por otro lado, y aludiendo a la parte positiva de esta encuesta, la mayoría de los participantes se encuentran entre las puntuaciones 55'00 y 60'00, que conforman el 73'70% de la muestra de los varones, es decir, que existe un gran porcentaje de participantes que advierten tener un gran índice de protección en el hogar y con sus cuidadores, lo cual podemos afirmar (de forma general) que los resultados obtenidos en relación con el sexo masculino son positivos.

Tabla 5. Estadísticas de las chicas.

N	Válido	49
	Perdidos	0
Percentiles	10	50,00

En relación a las chicas, en la tabla anterior podemos observar que fueron 49 participantes de las cuales todos los cuestionarios resultaron válidos para realización de este estudio.

En este caso, el percentil que se utilizó fue el mismo que para los chicos (percentil 10) aunque en este caso, el umbral de protección-desprotección recae en el valor 50'00, es decir, que todas las puntuaciones obtenidas por las participantes del sexo femenino que sean igual o inferior al valor 50'00, en contraste con el Cuestionario ad hoc (CUDESIN) utilizado para la cumplimentación de los objetivos de este estudio, pueden mostrar claros indicios de desprotección infantil en el hogar.

Por consiguiente, las puntuaciones que superen este umbral, establecido por dicho percentil, mostrarán cierto nivel de protección, acorde con el resultado obtenidos en la herramienta utilizada para dicho fin.

Tabla 6. Puntuaciones totales de las chicas.

Puntuación Total	Frecuencia	Porcentaje
35,00	1	2,0
42,00	1	2,0
46,00	1	2,0
47,00	1	2,0
50,00	1	2,0
52,00	1	2,0
54,00	1	2,0
55,00	4	8,2
56,00	2	4,1
57,00	2	4,1
58,00	9	18,4
59,00	14	28,6
60,00	11	22,4
Total	49	100,0

En la representación anterior, podemos observar el umbral de protección-desprotección establecido en el valor 50'00 del percentil 10. En base a esto, se han obtenido un total de cinco resultados en el cuestionario que no superan o igualan dicho valor, por lo que se puede entender que (en contraste con la frecuencia) 5 alumnas han obtenido una puntuación que puede conllevar que existe cierto riesgo de desprotección infantil en dicho alumnado.

Este número de dicentes del sexo femenino, constituye el 10'00% de muestra total de chicas que han realizado este Cuestionario ad hoc (CUDESIN) en el ámbito escolar para la detección de posibles casos de desprotección infantil, pudiéndose tratar de cinco casos de este tipo.

Por otro lado, podemos observar que la mayoría de los casos de la muestra se concentran entre las puntuaciones de 55'00 y 60'00, lo que constituye el 85'80% de la muestra total.

Con ello, queremos hacer alusión a que un gran porcentaje de muestra se encuentra en

situación de protección alta con sus cuidadores y el hogar, por lo que podemos deducir que los datos, a nivel generalizado, son bastante positivos, sin olvidar en ningún caso que debemos tratar de investigar la minoría que no llega a la puntuación mínima de protección con respecto la herramienta utilizada para ello.

Análisis factorial

Este análisis es una clase de métodos estadísticos con los que buscamos examinar la estructura de las interrelaciones que existen entre un conjunto de variables, representados en diversos factores, sin ninguna distinción entre variables dependientes o independientes y con el propósito de establecer estructuras latentes en una matriz de datos.

Con todo ello, podemos destacar los diferentes métodos estadísticos que utilizaremos en este documento, aludiendo a la coeficiencia de fiabilidad como el Alfa de Cronbach, el test de medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo y prueba de esfericidad de Bartlett; además de la tabla de la varianza total explicada y la matriz de datos en relación a los factores destacados.

Tabla 7. Coeficiencia de fiabilidad:

Alfa de Cronbach	N de elementos
,889	12

Analizando la tabla expuesta, podemos destacar que la herramienta utilizada para el presente estudio ofrece un valor Alfa de Cronbach de 0'89, es decir, que el recurso utilizado ad hoc para nuestro estudio, presenta una fiabilidad bastante alta al tener un valor muy aproximado a la puntuación más alta de esta escala, ya que dicho Alfa de Cronbach va incrementando la fiabilidad a medida que asciende entre los valores 0'5 al 1, siendo este último el valor más alto en esta escala de fiabilidad.

Tabla 8. Test de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,837
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	923,929
	gl	66
	Sig.	0,000

En la tabla anterior destacamos dos tipos de test bien diferenciados: por un lado, destacamos en nuestro estudio el valor de 0.837 en el Test de KMO, pudiendo considerar este resultado como alto en la escala que ofrece este test, ya que la obtención de un resultado en esta medida se va adquiriendo un valor más alto a medida que se aproxima al valor 1, por lo que se puede apreciar la alta relación existente entre dichas variables de este estudio; y por otro lado, podemos hacer referencia al Test de Bartlett, en el que se destaca la significación, la cual es igual a 0'000, es decir que, según esta medida de aplicabilidad en la que se presenta que, para que se pueda llevar a cabo el análisis factorial, la significación debe ser menor a 0'05; por tanto, en nuestro estudio, partiendo de dicho resultado, se acepta la Hipótesis Nula pudiéndose aplicar el análisis factorial.

Tabla 9. Matriz de componentes.

	Factor de desprotección
Ítem_13	,895
Ítem_16	,872
Ítem_14	,850
Ítem_8	,830
Ítem_9	,797
Ítem_19	,790
Ítem_10	,788
Ítem_12	,741
Ítem_2	,655
Ítem_1	,551
Ítem_17	,523
Ítem_6	,510

En la tabla anterior, observan los 12 ítems utilizados en nuestro estudio para la detección de posibles casos de desprotección infantil que forman parte del factor principal que explicaría el 55'56% de la varianza total de datos. En dicha tabla se muestran dichos ítems ordenados de mayor a menor según sus valores de correlación, siendo 1'00 el valor más alto y 0'00 el menor, es decir que entre más aproximada sea la cifra al valor a 1'00 mayor correlación existe en cada uno de los ítems expuestos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, podemos definir la desprotección infantil como una situación de riesgo, causada de manera intencional o involuntaria, consecuencia de las capacidades de cuidador en relación a las funciones del mismo, que pone en entredicho la satisfacción de las necesidades del menor, el contexto psicosocial y por tanto, el desarrollo personal y social del menor.

En base a todo lo expuesto, el objetivo principal de este estudio recae en la detección de casos con posible riesgo de desprotección infantil con la finalidad de analizar los indicadores de riesgo y protección y contrastar, a su vez, las diferencias o similitudes, de dichos factores, entre ambos sexos desde el ámbito escolar. Para que esto fuera posible, debemos destacar las bases teóricas de las que parte este estudio, las cuales han forjado los cimientos de este trabajo para garantizar la fiabilidad, la eficacia y la eficiencia de nuestra herramienta, la cual busca fomentar la parentalidad positiva en las familias (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010), en donde evaluamos el riesgo, en contraste con los tres pilares fundamentales de esta teoría.

A raíz de todo lo expuesto y con el desarrollo de las herramientas necesarias (basándonos en estudios para la detección de casos que sufren desprotección o maltrato infantil, llevadas a cabo en países como Estados Unidos o de Latinoamérica) y la colaboración de las instituciones pertinentes hemos podido cumplir los objetivos establecidos, de ma-

nera que se han podido detectar 5 casos de chicos y 5 casos de chicas con posible riesgo de desprotección infantil y notificar al centro educativo de este fenómeno, contribuyendo así a su detección, en relación con los diferentes recursos utilizados. Respecto a ello, el Cuestionario ad hoc (CUDESIN) utilizado para cumplimentar los objetivos de este estudio, ha conseguido unas puntuaciones bastante elevadas en relación a la fiabilidad, los coeficientes de correlación y la aplicabilidad, por lo que su utilización, para la detección de posibles riesgos de desprotección infantil, se ve avalada por los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de medida, como el Alfa de Cronbach y los Test de KMO y Bartlett.

Cabe añadir que, en cuanto a los objetivos de este estudio, hemos podido detectar un porcentaje del 11'49% de la muestra total que se encuentra en posible situación de desprotección por lo que, aunque sea una minoría, las instituciones públicas deben intervenir para la valorar la situación de estas familias y garantizar el bienestar del menor; sin embargo, la mayoría de los ítems consiguieron puntuaciones medias bastante elevadas. Quizás podamos destacar la utilización del grito (ítem 1), en el mayor número de casos, como elemento más usado, en el hogar, para la resolución de conflictos, siendo éste el ítem con menos puntuación que nos encontramos, es decir, que en muchos de los casos de la muestra, encontramos estrategias parentales que utilizan la voz alzada para afrontar las dificultades con el menor, siendo un aspecto muy relevante, a tener en cuenta en nuestro estudio, observándose tanto en los chicos como en chicas.

En base a ello, las instituciones competentes que forman parte activa de la vida del menor, como son las instituciones educativas y los profesionales que las conforman, deben tener acceso a recursos o formación que contribuyan a la detección de posibles riesgos de desprotección infantil, fuera de la mera observación, ya que este método depende directamente de la percepción del profesional, sin ninguna garantía de fiabilidad para

detectar correctamente o evaluar el grado de riesgo-protección. Con todo ello, buscamos contribuir de alguna manera a la detección de este fenómeno que, por otro lado, es más frecuente de lo que creemos y, aportar un grano de arena, a fomentar una sociedad de cambio ofreciendo recursos y herramientas que hagan posible este hecho.

En lo relacionado a la realización de este trabajo, podemos hacer alusión a la dificultad añadida que obtiene este estudio, debido a la dependencia de instituciones externas para la puesta en práctica, necesaria para cumplir los objetivos de dicho trabajo. Por otro lado, hacer hincapié en el conflicto que supone este tipo de estudios, con la utilización de este tipo de cuestionarios, tanto para los centros educativos como para las familias, al evaluar los estilos educativos y las estrategias parentales para satisfacer las necesidades del menor, hurtando en la privacidad familiar para poder detectar los posibles casos de desprotección en el ámbito escolar. Sin embargo, poder contribuir a la detección de dichos casos, es una tarea necesaria, a la par que satisfactoria, cuando se intenta garantizar el bienestar familiar y, más aún, de un menor. Por esa misma razón, este estudio obtiene cierta importancia para el ámbito familiar, educativo y social, de manera que facilita la detección e intervención con las familias, así como para ofrecer cierta ayuda a los profesionales del sector educativo a entender las diversas situaciones que podemos encontrarnos en los centros y con las familias, además de hacer una aportación, lo más sólida posible, al proceso de detección y notificación que han proporcionado profesionales como De Albéniz, Lucas y Pascual (2011).

Finalmente, no podemos cerrar nuestro estudio sin aportar una visión crítica hacia nuestro trabajo, de tal manera que debemos hacer referencia a un estudio con algunos elementos a destacar para su mejora. Partiendo de ello, un aspecto a tener en cuenta es que, pese a las puntuaciones obtenidas en las diferentes herramientas de medida de fiabilidad y aplicabilidad (Alfa de Cronbach y los

Test de KMO y Bartlett), nuestro Cuestionario ad hoc de desprotección infantil (CUDESIN) no reúne las características propias de un instrumento estandarizado, por lo que siempre hablaremos de posibles casos con riesgo de desprotección infantil, pudiendo existir la posibilidad de encontrarnos con fasos positivos, ya que, por otro lado, la decisión de la elección del percentil se realiza mediante el análisis de los diferentes resultados obtenidos por la muestra y puede existir un cierto margen de error. Sin embargo, la solución a este problema recae en el proceso de notificación, evaluación, intervención y seguimiento posterior al momento de su detección, nombrado anteriormente, de la mano de expertos competentes, para valorar la posibilidad de la existencia de dichos falsos positivos o, por el contrario, con casos en riesgo de desprotección infantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apache Perdomo, N., Castaño Castrillón, J. J., Castillo Ocampo, C., García Serrano, A., Góngora Sabogal, H. J., González, S. P., Mahecha Hernández, M. E., y Morales Benitez, R. H., (2012). Maltrato Infantil según la Escala de Estrategias de Resolución de Conflictos (CTSPC), en población escolarizada de la ciudad de Manizales (Colombia). *Archivos de medicina*, 12(1), 31-45.
- Bernal, A.; Rivas, S. y Urpí, C. (2012) *Educación familiar. Infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
 - Castro, J. J. (2002). *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
 - De Albéniz, A. P.; Lucas, B. y Pascual (2011). El papel del maestro en la escuela en la protección infantil. Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en la Rioja. *Contextos educativos*, 14, 85-99.
 - De Armas, M. y Pachón, C. (2010). *Prevención del maltrato*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.
 - De Paúl, J., y Arruabarrena, M. I. (1996) *Manual de desprotección infantil*. Barcelona: Masson.
 - Dubowitz, Z. H.; Black, M.; Starr, R. H. y Zuravin, S. (1993). A conceptual definition of child neglect. *Crim. Just. Behav.* 20, 8-27.
 - Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: percepciones de los padres e hijos. *Psicothema*, 14, 274-279.
 - Kempe, H.; Silverman, F.; Steele, B.; Droegemueller, W. y Silver, H. (1985). The Battered-Child Syndrome. *Pergamon*, 9, 143-154.
 - Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. BOE núm. 180, de 29 de julio de 2015, 64562- 6456
 - López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide
 - López, F. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
 - Martín Esquivel, C. M.; Mora Garrancho, M. D. y Perera Martín, C. (2004). *Guía para la detección y notificación de situaciones de riesgo y maltrato infantil*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales. Dirección General de Protección del Menor y la Familia.
 - NNUU (1989). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del niño*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/12/31/pdfs/A38897-38904.pdf>
 - Organización Mundial de la Salud (2009). *Prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias*. Francia: OMS.
 - Pros, A. (2014). *Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección infantil en Aragón*. Zaragoza: Instituto Aragonés de Servicios Sociales. Disponible en <http://iass.aragon.es/adjuntos/menores/gravedadmenores.pdf>
 - Quintana, J., Melendro, M., y Rodríguez, A. y Marí, S. (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables*. Madrid: UNED.
 - Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
 - Rodrigo, M. J. (2007). La resiliencia parental en familias en riesgo psicosocial: claves para la in-

tervención grupal. En Kñallinsky, E.; Machargo, J.; Martín, J. C.; Medina, O. y Rodríguez, J. (Eds). *Fortalezas y debilidades de la familia en una sociedad en cambio* (pp. 43-55). Las Palmas de Gran Canaria: Radio Ecça.

- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L. y Martín J. C. (2010) *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L., Padrón, I; y García, M. (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21, 268-273.
- Straus, M.A., Hamby, S.L., Finkelhor, M. y Runyan, D. (1998). *Identification of Child maltreatment with parent-child conflict tactics scale. Development and Psychometric Data for a National Sample of American Parents. Child Abuse and Neglect*. USA: Pergamon.
- Torío, S., Peña, J. V., y Inda, M. (2008) Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Triana, B., y Rodrigo, M. J. (1985) El concepto de la infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y aprendizaje*, (31-32), 157-171.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- UNICEF (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia. Guía conceptual. Maltrato Infantil*. Argentina: UNICEF.

ANEXO 1.

EDAD: SEXO: CURSO: COLEGIO:

Se deberá marcar con una X la casilla con el valor que más se ajuste a tu opinión, teniendo en cuenta que:

1.	DURANTE EL AÑO PASADO, MIS PADRES ME GRITARON			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
2.	Durante el año pasado, mis padres me pegaron con la mano			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
6.	Durante el año pasado, me castigaron permaneciendo en algún lugar fijo			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
8.	Durante el año pasado, mis padres me dijeron que te iban a abandonar			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
9.	Durante el año pasado, tus padres te insultaron			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
10.	Durante el año pasado, tus padres te dijeron que se separan por tu culpa			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
12.	Durante el año pasado, tus padres se negaron a hablarte			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
13.	Durante el año pasado, te dijeron que te iban a echar de casa			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
14.	Durante el año pasado, cuando me castigaron, me pegaron con un objeto			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
16.	Durante el año pasado, tuve miedo de llegar a casa			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
17.	Durante el año pasado, se rieron o se enfadaron conmigo por llorar			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces
19.	Durante el año pasado, en casa, sentí que no me tenían en cuenta para nada			
Nunca	De una a tres veces	De tres a cinco veces	De seis a diez veces	Más de diez veces

MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO: MODELOS CONJUNTOS DE MEDIACIÓN

Suárez Henríquez, Cristian

email: crsh1991@gmail.com

Resumen:

La presente aportación realiza una comparativa y síntesis de dos Modelos de mediación como son: El Modelo Harvard y el Modelo Circular Narrativo. Tras realizar dicha labor se ha creído conveniente aglutinar en un único Modelo las potencialidades de cada uno de ellos con la intención de que la labor mediadora sea lo más eficaz posible y pueda ser utilizado en la mayor cantidad de casos.

Palabras clave:

Mediación, Modelo Harvard, Modelo Circular Narrativo, Modelo Negociador-Narrativo

INTRODUCCIÓN

La mediación es un proceso emergente en cuanto a la resolución de conflictos se refiere, ya que este mecanismo pretende ser la alternativa más efectiva frente al sistema judicial. Canarias es una de las Comunidades Autónomas pioneras en este sentido pues ha desarrollado un marco legislativo amplio que regula el ámbito de la mediación en sus diferentes aspectos como pueden ser: el proceso mediador, la figura del mediador, los límites que hay dentro del uso de esta, etc. Los aspectos anteriormente mencionados se desarrollarán convenientemente con posterioridad teniendo como base la Ley 3/2005 de 23 de junio para la modificación de la Ley 15/2003 de Mediación Familiar de Canarias de 8 de abril y el Real Decreto Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles.

El proceso de mediación está mediatizado y se enfoca en función de los diferentes Modelos de trabajo que se usan dentro del mismo, como se verá con posterioridad.

Llegados a este punto surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es el Modelo perfecto para que las personas traten sus diferencias?

No hay un Modelo perfecto que asegure el éxito dentro de la mediación, pero si se puede decir que todos los Modelos, especialmente los dos que han sido objeto de estudio, tienen varios aspectos que acoplándolos bajo un mismo Modelo pueden facilitar nuestra labor mediadora.

Bajo esta idea surge el Modelo Negociador-Narrativo, que pretende unir los puntos fuertes de ambos dentro del proceso de mediación, tanto del Modelo tradicional-lineal

de Harvard como el Modelo Circular-Narrativo.

Cabe señalar que el desarrollo de este Modelo parte de una visión personal, aunque intentando ser objetivo, ya que está basado en un estudio completo y preciso de los dos Modelos mencionados con anterioridad.

A lo largo del presente artículo se establecerá una base conceptual que nos servirá de apoyo para realizar un análisis del Modelo Harvard y el Modelo Circular-Narrativo, para finalmente dar forma al nuevo Modelo donde se desarrollará el concepto Negociador-Narrativo, principios y objetivos básicos, método, perfil del mediador y técnicas principales a usar dentro del proceso mediador.

1. CONFLICTO

Partiendo de la base de que el conflicto es un rasgo inherente de la raza humana y por tanto se considera una relación directa entre individuos por lo que siguiendo a Alzate (1998) lo definimos como:

“Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales. Asimismo, en un plano más concreto, el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás” (p.16), lo cual permite reconocerlo no sólo como una fuente de crisis, sino también de oportunidades.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que el conflicto tiene un “doble enfoque” un enfoque positivo donde se considera como una herramienta de crecimiento social tanto a nivel individual como a nivel de la sociedad en su conjunto, mientras que un enfoque negativo considera que puede ser un arma que provoque una tensión social difícil de resolver a todos los niveles.

El enfoque que se le dé nos hará afrontar su resolución de una determinada forma y además nos hará decantarnos por una herramienta u otra, entendiendo esta como una

alternativa de resolución de conflictos, en adelante ARC.

2. ALTERNATIVAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Siguiendo a Blanco (2009) las principales alternativas de resolución de conflictos son:

Proceso judicial: Se considera un proceso formal, dirigido por un juez donde las partes asesoradas y representadas por letrados presentan alegaciones con la intención de que el juez le dé la razón, por lo tanto es este quien toma la decisión final sobre el conflicto.

Arbitraje: Proceso en el cual las partes eligen a un tercero (arbitro), que toma una decisión sobre el conflicto basada en la equidad que debe ser acatada por las partes en función de Ley de arbitraje.

Conciliación: Proceso guiado por un tercero (conciliador), que trata de evitar el litigio, donde las partes recurren a la negociación para llegar a un acuerdo en función de sus intereses.

Otra alternativa de resolución de conflicto es la mediación, concepto que se maneja en el próximo apartado.

3. LA MEDIACIÓN

La mediación, al igual que las alternativas de resolución de conflicto desarrolladas con anterioridad, surgen por la necesidad de quitar carga de trabajo al sistema judicial. Es por ello que siguiendo a Boqué (2005) la mediación se define como:

Un proceso de resolución de conflicto entre dos personas o grupos, en presencia de un tercero neutral, que basa su intervención en la creación conjunta con los mediados de un nuevo escenario, con un nuevo significado que permita la interacción continua de las partes en función de una serie de nuevos valores.

Se ha elegido esta definición debido a que fomenta y potencia el componente creativo que creemos que todo proceso de mediación debe tener.

3.1. PRINCIPIOS BASICOS DE LA MEDIACIÓN

Seguendo a Rodríguez Trueba, Rodríguez Mateo y Luján (2014) al proceso de mediación se le atribuyen una serie de principios, entendiéndolos como límites que tiene el proceso en sí mismo, estos son:

- a. Principio de voluntariedad: Los mediados participaran en las diferentes sesiones de mediación sin que exista coacción en ninguna de las partes que intervienen en el proceso.
- b. Principio de confidencialidad: Las partes involucradas en la mediación tienen el deber de no revelar ningún dato o suceso ocurrido a lo largo del proceso mediador, ni siquiera en un eventual litigio.
- c. Principio de neutralidad: Este principio hace referencia a la posición neutral (sin favorecer a ninguna de las partes que participan en el proceso) que debe mantener el mediador a lo largo de su labor profesional dentro de la mediación.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad podemos decir que la mediación se caracteriza por ser:

- Proceso flexible: No hay un orden predefinido a lo largo del proceso todo es modificable en función del caso.
- Proceso participativo: Las partes intervienen de forma directa en la resolución del conflicto.
- Proceso "reconciliador": Ya que trata de reducir la tensión y las diferencias existentes entre las partes.
- Proceso integral: Tiene en cuenta las necesidades e intereses formando un conjunto.

3.2. FASES DEL PROCESO DE MEDIACIÓN

Adaptando las ideas iniciales de Ripoll-Millet (2011) las fases que se describirán a continuación se pueden considerar que son genéricas, es decir, se siguen en cualquier

proceso, aunque debemos mencionar que cada Modelo divide estas en función de sus objetivos.

- a. La premediación: En esta primera fase se realiza la recepción de las partes al servicio de mediación, además de explicarles las características y las reglas a seguir a lo largo del proceso.
- b. La mediación: Se considera esta fase la mediación propiamente dicha, donde se llega si ambas partes desean continuar. Por tanto, es aquí donde mediador y mediados interaccionan en busca de acuerdos.
- c. Formalización de acuerdos: En esta última fase se da por finalizado el proceso redactándose por escrito aquellos acuerdos a los que las partes hayan llegado.

3.3. ROL DEL MEDIADOR

Teniendo en cuenta a Rozemblum (2007), el mediador es una figura que adquiere especial relevancia a lo largo del desarrollo del proceso de mediación, ya que es el encargado de guiar el proceso creando un clima de confianza desde el inicio, con el fin de facilitar la comunicación entre las partes, siempre respetando el ritmo, los intereses, las necesidades y características de cada persona posibilitando así que estas lleguen a un acuerdo satisfactorio para ambas, amparado siempre bajo criterios de igualdad en relación con los mediados.

4. MODELOS DE MEDIACIÓN

Una vez visto el rol que desempeña el mediador dentro del proceso, debemos destacar que su labor profesional estará sujeto a un Modelo de mediación determinado, que es por así decirlo la "hoja de ruta" que seguirá este a lo largo de las sesiones de trabajo con los mediados.

Como se ha mencionado con anterioridad en el presente documento se hará referencia a tres Modelos diferentes: El Modelo Harvard, el Modelo Circular-Narrativo y el Modelo Negociador-Narrativo, este último de elabora-

ción propia, incorporando los elementos más relevantes de los otros dos Modelos.

A modo aclaratorio podemos destacar que:

El Modelo Harvard parte de la idea de que el conflicto es la contraposición de opciones sobre aspectos como la economía, la dedicación de tiempos o el reparto de propiedades tangibles. Este Modelo proviene del Derecho y de la Economía.

Por otro lado, el Modelo Circular-Narrativo se centra en el hecho de que el individuo es parte de un sistema y el conflicto es un proceso mental, fruto de la perspectiva escogida por el individuo. Utiliza una metodología de reflexión mediante el reconocimiento del conflicto a través de un intercambio de información. Este Modelo proviene de la Psicología, y se sitúa en el punto de vista del otro. Construir una Teoría de la mente de los otros, es la base del mismo.

Cada uno de estos Modelos enfoca su filosofía de trabajo en diferentes métodos, técnicas y cada Modelo se pronuncia por un tipo de actuación del mediador. Esto no es impedimento para que la creatividad o innovación sean una característica personal del mediador, siendo por tanto elementos para lograr los mejores resultados, que permita la diversificación y acoplamiento de numerosos modos de actuación de "cosecha propia", siendo aquí donde surge la idea del Modelo Negociador-Narrativo.

Comenzaremos analizando el Modelo Harvard.

4.1. MODELO HARVARD

El Modelo Harvard, tiene origen en un proyecto de la Universidad de Harvard en 1989, impulsado por Ury y Fischer con el objetivo de desarrollar un sistema práctico que pudiese ser empleado por cualquier persona en toda clase de negociaciones y conducirse al mayor beneficio para todas las partes. (Ury y Fischer, 2012) este proyecto dio paso al Harvard Negotiation Project (HNP) que en la actualidad se denomina Program on Negotiation (PON).

Antes de comenzar a detallar las características del Modelo debemos tener en cuenta el factor conflicto, que este Modelo lo considera como una realidad no objetiva sino un problema que se debe resolver y que además está condicionado por como lo vive cada una de las partes.

El Modelo está basado en un proceso negociador en función de los intereses que tenga cada parte.

A continuación, nos centraremos en los principios básicos que tiene el Modelo Harvard.

4.1.1. PRINCIPIOS DEL MODELO HARVARD

- El conflicto es independiente de la persona, nos centraremos en las necesidades prácticas de cada parte.
- Centramos en los intereses ya que el proceso de mediación girará en torno a ellos y deben estar claros desde el inicio.
- Buscar opciones de ganar-ganar, es decir fomentar que las partes encuentren una solución que sea beneficiosa para ambas.
- Insistir en el uso de criterios objetivos, por parte de los mediados para encontrar la solución del conflicto.
- Conocer la mejor alternativa en un acuerdo negociado (BATNA), no siempre se consigue llegar a un acuerdo por lo tanto debemos conocer cuál es el BATNA de cada parte, entendiendo esto como el punto máximo en que cada parte está dispuesto a ceder o flexibilizar en sus intereses.

Teniendo en cuenta los principios anteriormente desarrollados el Modelo tiene una serie de objetivos.

4.1.2. OBJETIVOS DEL MODELO HARVARD

1. Hacer desaparecer el conflicto, centrarse en el presente y buscar una solución beneficiosa para todas las partes.
2. Disminuir las diferencias a niveles negociadores (No ámbito emocional) y aumentar las semejanzas a este mismo nivel.

4.1.3. PROCESO DE MEDIACIÓN DENTRO DEL MODELO HARVARD

El Modelo Harvard sigue la estructura anteriormente mencionada, dentro de esas fases se trabajan 7 elementos como son:

1. Intereses: Se tratan de aquellos aspectos que queremos lograr a lo largo del proceso y no estamos dispuestos a ceder en ellos.
2. Criterios objetivos: Debemos tener claros cuales son los intereses y las posiciones de los mediados, así como nuestro papel como mediadores para establecer un criterio de actuación objetivo en el proceso.
3. Alternativas: No en todos los procesos se llega a un acuerdo por eso debemos conocer el BATNA de cada parte para así poder abrir nuevas opciones de negociación.
4. Opciones de acuerdo: El mediador debe identificar aquellos aspectos en los que las partes pueden llegar a un acuerdo y en los que no, para así poder generar nuevas alternativas en los casos que sea posible.
5. Compromiso: Son los acuerdos a los que las partes hayan llegado. Deben ser redactados en un "pre-contrato" que puede irse modificando en función de los aspectos que se traten en cada una de las sesiones, hasta llegar al acuerdo final.
6. Relación: En el proceso de mediación debemos tener en cuenta que es básico que exista una relación base, mediados-mediador. que facilite dicho proceso.
7. Comunicación: Buscaremos que haya una comunicación fluida en el proceso, pero teniendo claro los límites dentro de la misma, es decir, el mediador tendrá el control del proceso a través de una comunicación lineal en forma dialógica, evitando así que entre las partes surjan bloqueos emocionales.

4.1.3. EL PERFIL DEL MEDIADOR DENTRO DEL MODELO HARVARD

A lo largo del desarrollo del proceso el mediador insistirá en el uso de criterios objetivos, estableciendo una comunicación

lineal en el desarrollo de las sesiones por lo que guiará la mediación de forma secuencial y directiva, dejando a un lado la influencia del ámbito emocional, centrándose solo en la obtención de un acuerdo.

4.1.5. TÉCNICAS PRINCIPALES DEL MODELO HARVARD

El Modelo centra la mirada en el futuro, ya que las personas que se encuentran en conflicto habitualmente suelen utilizar un lenguaje negativo del tipo "no quiero""no me gusta", nuestra tarea como mediadores estará centrada en lenguaje positivo, poniendo a los mediados en un escenario hipotético tratando de que visualicen las opciones más viables para la resolución del conflicto. De la misma forma, debemos destacar que dentro de este Modelo se tienen en cuenta técnicas ampliamente utilizadas en procesos de mediación de todo tipo, como son las técnicas de observación, escucha activa, preguntas cerradas, legitimación, reformulación y resumen;

4.2. EL MODELO CIRCULAR NARRATIVO

El Modelo circular- narrativo tiene su origen en la terapia narrativa de Epsom y White (1993), aunque no fue hasta unos años más tarde donde dió inicio el Modelo con Sara Cobb, quien realiza una traslación de la terapia narrativa haciendo inclusión del factor conflicto, entendiendo esto como una situación que tiene una causalidad circular, es decir, el conflicto no se origina por una causa única, sino que tiene lugar debido a los efectos que tienen varias causas que se interrelacionan y se retroalimentan, por lo que el Modelo posee una perspectiva sistémica-relacional a la que debemos añadir un componente lingüístico, ya que se usa la narrativa como herramienta para la resolución de conflictos.

4.2.1. PRINCIPIOS DEL MODELO CIRCULAR-NARRATIVO

El Modelo se basa en tres principios fundamentales como son:

1. La coherencia: Se trata del análisis del discurso de las partes, es decir, la relación que establecen entre hechos- momentos a lo largo de la narración.
2. El cierre narrativo: Las partes generalmente no asumen el protagonismo directo de la situación de conflicto, sino que lo atribuyen a una tercera persona (locus de control externo) o al contexto donde este se desarrolla (resonancia cultural), el hecho de que las partes asuman sus responsabilidades y estén dispuestos a construir una nueva narrativa común donde asuman el protagonismo, favoreciendo así la posible solución del conflicto, dependerá en gran parte al cierre realizado.
3. La interdependencia narrativa: este principio hace referencia al hecho de que los aportes que hagan cada una de las partes en la construcción de una nueva narrativa, tendrán efecto tanto en la solución final como en la relación que se establezca entre ellos.

4.2.2 OBJETIVOS DEL MODELO CIRCULAR- NARRATIVO

1. Fomentar el "caos" narrativo, para hacer ver las debilidades del discurso de cada una de las partes, abriendo así un nuevo abanico de posibilidades en la construcción de una nueva narrativa.
2. Facilitar que las partes exterioricen las emociones.
3. Favorecer la comunicación circular, que aumente el flujo comunicativo y las posibilidades de entendimiento entre las partes, este aspecto se desarrollará en profundidad más adelante.

4.2.3. PROCESO DE MEDIACIÓN DENTRO DEL MODELO CIRCULAR-NARRATIVO

Siguiendo a Cobb (2016) y Suares (2010) el Modelo sigue la siguiente estructura:

- Primera sesión: Recepción de las partes al servicio de mediación.
- Segunda sesión: Se realiza una sesión pública, donde se explica en profundidad cual será el proceso que se llevará a cabo y se dejaran claras las reglas por las que se rige el mismo, además se tratará de explicar cuál es el problema principal.
- Tercera sesión: Se realiza una sesión privada (caucus), donde se analizan las necesidades e intereses de las partes además de evaluar la situación actual.
- Cuarta sesión: En esta sesión partiendo de lo recopilado en la sesión anterior, se analizarán en conjunto con las partes las opciones de acuerdo y las posibilidades de construcción de una nueva narrativa común.
- Quinta sesión: Se redactarán los acuerdos por escrito si los hubiese.

En este apartado la autora hace referencia a la necesidad de añadir una sesión de seguimiento y evaluación del caso posterior a la firma de los acuerdos.

A lo largo de las cinco sesiones que se han desarrollado anteriormente el proceso debe girar en torno a cinco pasos como son:

- 1º y 2º paso: Legitimar y deslegitimar las versiones de ambas partes con el fin de crear el "caos" narrativo que se mencionó anteriormente, produciéndose así una apertura narrativa.
- 3º paso: En este paso se tratará de redefinir el problema que genera el conflicto a través del inicio de la construcción de una narrativa interdependiente.
- 4º paso: Se trata de encuadrar el problema una vez redefinido en la nueva situación creada a partir de la nueva narrativa común.

- 5º paso: Se trata de realizar un anclaje de los acuerdos adoptados.

4.2.4. PERFIL DEL MEDIADOR EN EL MODELO CIRCULAR-NARRATIVO

El mediador dentro de este Modelo tratará de favorecer la comunicación circular, que se entiende como un todo donde se incluye comunicación verbal y no verbal (Merino, 2013). El hecho de dar paso a la comunicación circular posibilita que tanto emisor como receptor se retroalimenten de forma continua y que la comunicación fluya en tres direcciones: mediado-mediado, mediador-mediados, mediados-mediador. Esto hace que las partes se sientan legitimadas en el proceso, creando un espacio para la reflexión y construcción de una nueva "historia" alternativa y común a ambas partes, mejorando la relación entre ellos y generando así un escenario de futuro, para ello centrará su trabajo usando dos registros como son:

1. Registro de cambio en la construcción de la realidad: Se refiere a mensajes con cierta similitud, pero con contenido diferente con el objetivo de fomentar ciertas dudas, favoreciendo así una apertura comunicativa que posibilite crear una nueva narrativa común.
2. Registro de ayuda en la negociación: Hace referencia al ejercicio de la función mediadora propiamente dicha.

Como podemos ver el mediador dentro de este Modelo tiene en cuenta a lo largo de su desempeño profesional el factor emocional.

4.2.5. TÉCNICAS PRINCIPALES DEL MODELO CIRCULAR-NARRATIVO

El Modelo se centra en el uso de técnicas que favorezcan la comunicación circular (Munera, 2007) que potencie la construcción sólida de una nueva narrativa común.

Las preguntas formuladas de forma circular, la técnica del reflejo del sentimiento por lo que se hace hincapié en el ámbito emocional.

Lo anteriormente mencionado podemos decir que son las técnicas definitivas de este Modelo.

4.3. EL MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO

El Modelo Negociador-Narrativo trata de reunir dentro de sí mismo aquellos elementos más productivos y beneficiosos para el proceso de mediación de cada uno de ellos.

Cabe recordar que este Modelo no tiene una base experiencial, sino que está construido por medio de la reflexión teórica.

4.3.1. PRINCIPIOS DEL MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO

El Modelo se centra en una serie de principios como son:

El conflicto se analiza como elemento aislado para luego reincorporarlo a la nueva narrativa, haciendo ver a las partes que el conflicto ha facilitado el análisis de la relación y posteriormente la posible mejora de la misma. Por lo que el conflicto adquiere una visión positiva.

La mediación se entiende como un proceso educativo donde las partes adquieren herramientas para la resolución de conflictos en el futuro.

De la misma forma se le da un enfoque sistémico donde todos los elementos tienen una interrelación e interacción mutua tanto a nivel conflicto como a nivel relacional.

Tendrá una base de comunicación mixta, por un lado se usará la comunicación circular que facilite una interacción continua, mientras que la comunicación lineal se usará en aquellas ocasiones que se produzcan bloqueos en el proceso, con el fin de volver a centrar el proceso en los intereses.

4.3.2. OBJETIVOS DEL MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO

1. Partir de los intereses de cada parte por separado para generar de forma paulatina intereses comunes, que mejoren el ámbito relacional de los mediados.

2. Dar protagonismo real a las partes fomentando el pensamiento analítico y crítico. Este objetivo hace referencia a la necesidad de que las partes vean los errores que han causado el deterioro del sistema relacional.
3. Facilitar a las partes mecanismos para la auto-resolución de conflictos.

4.3.3. EL PROCESO DE MEDIACIÓN DENTRO DEL MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO

Teniendo en cuenta que la base de este Modelo está en los intereses, con el fin de que estos sean comunes entre las partes, generando así una mejora en la relación entre los mediados en conflicto. Por lo que para conocer los intereses y las diferentes opciones que pueden surgir debemos dejar que las partes cuenten su historia (su visión del conflicto), centrándonos en los puntos que tienen en común (interdependencia narrativa), fortaleciéndolos para que a nivel de relación sirvan para dar solidez, posteriormente analizaremos con los mediados aquellos puntos en los que hay un “caos” narrativo conociendo aquellos en los que están dispuestos a acercar posturas, sin interferir de forma directa en los intereses que cada uno tenga, por lo que en última instancia se “desecharán” aquellos aspectos que bloqueen el proceso.

Teniendo en cuenta todo lo anterior el proceso se dividirá en siete sesiones:

SESIÓN 1:

- Recepción de las partes
- Explicación del proceso y delimitación de las normas a seguir.

SESIÓN 2:

- Se realiza un caucus (sesión individual con cada una de las partes), donde contarán “su historia”, una vez se analizará junto con el mediador donde radica el conflicto (se tratará de dar una visión positiva del mismo), para reincorporarlo posteriormente al nuevo sistema de relación.

SESIÓN 3:

- Una vez analizado el conflicto de forma individual se pasará a un análisis conjunto de ambas partes (donde compartirán los datos de la sesión anterior que consideren oportunos), viendo los errores cometidos y que han hecho que se deteriore la relación, fomentando la autocrítica y la puesta en marcha del locus de control interno, que atribuye la responsabilidad a nosotros mismos.

SESIÓN 4:

- Una vez reconocido el problema y teniendo como base los intereses, debemos intentar favorecer que las partes den el paso hacia aquellos aspectos que tienen en común, que permitan crear una nueva narrativa donde se generan intereses comunes que fortalezcan la relación entre ellos.

SESIÓN 5:

- Una vez establecidas las bases de la nueva relación e intereses, las partes pasaran a analizar aquellos puntos donde hay cierto “caos” narrativo e intentar aclarar esos apartados, permitiendo así que se incorporen nuevos elementos al sistema de relación.
- Los elementos que provoquen alta intensidad emocional que dificulten el desarrollo óptimo del proceso serán bloqueados por el mediador, que se encargará de centrar el proceso nuevamente en los intereses comunes.

SESIÓN 6:

- Las partes negociarán aquellos intereses (comunes y beneficiosos para ambos) que formaran parte del acuerdo final.
- Evaluación global del proceso por parte de todos los participantes (aspectos positivos, aspectos a mejorar, opinión de la labor del mediador etc.)

SESIÓN 7:

- Seguimiento del proceso, se dará cita a las partes después de 3 meses de la firma del

acuerdo final para realizar un seguimiento del caso.

4.3.4. PERFIL DEL MEDIADOR DENTRO DEL MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO

El mediador tendrá una labor de guía del proceso, por lo que deberá tener una formación específica y ajustada al proceso de mediación tal y como se entiende está dentro de este Modelo.

Por lo tanto deberá tener una gran versatilidad a la hora de guiar el proceso y analizar la situación, romperá con aquellas situaciones y elementos que bloqueen el proceso además del uso de diferentes técnicas que favorezcan la resolución del caso. Ya que debemos tener en cuenta que cada caso es único y lo que puede servir para uno no es válido para otros, es decir, debemos individualizar cada caso, cada situación, cada mediado, ya que así nuestra labor mediadora será lo más adecuada y óptima posible.

4.3.5. TÉCNICAS PRINCIPALES DEL MODELO NEGOCIADOR-NARRATIVO

En lo referente a las técnicas debemos destacar que este Modelo no excluye ninguna técnica para su uso a lo largo del proceso y tampoco se decanta por ninguna otra de forma específica, ya que consideramos que el uso de una técnica u otra debe adecuarse a las situaciones que se nos presenten a lo largo de la mediación.

Aunque si es necesario hacer referencia al hecho de que la observación sobretodo de conductas de comunicación no verbal es muy importante, ya que nos puede ofrecer mucha información relevante del caso.

De la misma forma, vemos el uso del humor como una herramienta que puede resultar esencial para la resolución de un caso, pues nos puede ayudar tanto a rebajar la tensión en situaciones de alta intensidad emocional como a crear un clima de empatía y confianza.

5. VALORACIONES

- El conflicto tiene un “doble enfoque”, un enfoque positivo ya que es una herramienta de crecimiento personal y social y un enfoque negativo, ya que si no se afronta de forma adecuada puede generar mucha tensión.
- La mediación debe entenderse además de una forma de resolución pacífica de conflictos como un proceso educativo, ya que pretende aportar mecanismos a las partes para la resolución de conflictos futuros.
- No hay un Modelo único que funcione para todas las situaciones conflictivas, por eso para que el proceso mediador sea óptimo consideramos fundamental incorporar en un mismo método de trabajo diferentes elementos de los Modelos de mediación, con el fin de adecuarnos a las características de los mediados y del propio proceso, por lo que la mediación adquiere un carácter individualizado.
- En lo referente al perfil del mediador consideramos fundamental que tenga una formación específica, además de ser creativo y versátil lo cual le permita adaptarse de forma global a cada caso donde desarrolle su labor.
- En cuanto a las técnicas creemos necesario hacer hincapié en la observación y uso de técnicas variadas que faciliten la labor mediadora.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

- Usar el Modelo en diferentes modos de estudio de casos
- Poner en práctica el Modelo en contextos socioeducativos
- Incorporar al Modelo nuevos elementos de otros Modelos de mediación que lo enriquezcan siempre respetando su filosofía de trabajo.

- Proporcionar a expertos en materia de mediación el Modelo para realizar una primera evaluación teórica del mismo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Blanco, M. (2005). *Mediación y consumidores*. Madrid: Instituto Nacional de Consumo.
- Boqué, M. (2005). *Tiempo de mediación. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia*. Materiales de apoyo nº 4. Consejería de Educación: Junta de Andalucía.
- Cobb, S. (2016). *Hablando de violencia: La política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Ley 15/2003, de 8 de abril de la mediación familiar (BOE núm. 134, de 5 de junio de 2003).
- Ley 3/2005 de 23 de junio para la modificación de la ley 15/2003 de Mediación Familiar de Canarias de 8 de abril. (BOE núm. 177, de 26 de julio de 2005).
- Merino, C. (2013). *La mediación familiar en situaciones asimétricas*. Madrid: Reus.
- Munera, P. (2007). El Modelo Circular Narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, 7 (1-2), 85-106.
- Orden de 10 de marzo de 2008, por la que se establecen disposiciones de desarrollo de las actuaciones de mediación familiar y se fijan las tarifas de la mediación familiar en supuestos de gratuidad, regulados por el Decreto 144/2007, de 24 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley de Mediación Familiar. (BOC núm.052 de 12 de marzo de 2008).
- Orden del 25 de noviembre de 2009, por la que se aprueba los Modelos de solicitud y cuestionario estadístico necesario para el desarrollo de la mediación familiar, regulado por la Ley 15/2003, de 8 de abril de Mediación Familiar. (BOC núm. 238 de 4 de diciembre de 2009). Real Decreto-Ley 5/2012 de 5 de marzo, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. (BOE núm. 56, de 6 de marzo de 2012).
- Real Decreto 980/2013 de 13 de diciembre, por el que se desarrollan determinados aspectos de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. (BOE núm. 310, de 27 de diciembre de 2013).
- Ripol-Millet, A. (2011). *Estrategias de la mediación en asuntos familiares*. Barcelona: Reus.
- Rodríguez Trueba, C., Rodríguez-Mateo, H. y Luján, I. (2014). Validez predictiva del pensamiento constructivo en la eficacia negociadora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(7), 245-258.
- Rozemblum, S. (2007). *Mediación y resolución de conflictos en la comunidad*. Colección. Acción Comunitaria. Barcelona: Graó.
- Suares, M. (2010) El genograma: herramienta para el estudio y abordaje de la familia. *La Paz*, 16(1), 78-82.
- Ury, W. y Fisher, R. (2012) *Obtenga el sí: el arte de negociar sin ceder*. Madrid: Gestión 2000.

DESARROLLO COMUNITARIO VERSUS SALUD MENTAL: LA FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIAL

M^a Auxiliadora Naranjo Curbelo

Graduada en Educación Social (ULPGC)
Secretaría Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur
fuentedevida_@hotmail.com

Resumen:

Desde, una perspectiva de viaje al futuro este trabajo es una propuesta para destacar la importancia del desarrollo comunitario en el área de salud mental como garantía de bienestar personal y social. Y en vías de estos logros y desde una necesidad imperante en las intervenciones socioeducativas y sociosanitarias, es fundamental visibilizar la figura del Educador/a Social, como un profesional que desde una postura crítica y constructiva colabora dentro de un equipo multidisciplinar. Al mismo tiempo, en un marco teórico y práctico presentamos los diferentes conceptos que proponen en sus líneas de actuación la OMS, el Plan de Salud Mental del Sistema Nacional y el Plan de Salud de Canarias, además de una variedad de autores, que en esta materia y desde este nuevo paradigma tienen algo que aportar.

Palabras clave:

desarrollo comunitario, salud mental, educador social.

1. INTRODUCCIÓN

Con una nueva visión de salud integral, dejando de lado los viejos conceptos y para imbuirnos en los nuevos paradigmas de salud mental, este trabajo se propone como una alternativa al proceso de cambio, de aquellas personas, familias y sociedades que la padecen. En este sentido el desarrollo comunitario, surge como clave para optimizar la participación activa de todos los agentes sociales de la comunidad, descubriendo así, los beneficios que tiene, el pertenecer a una red, como vía para evitar la exclusión social. Asimismo, desde este marco de referencia, se tiene la necesidad de visibilizar la figura del Educador/a Social dentro de un equipo multidisciplinar.

Para ello se hace imprescindible, empatizar con la comprensión hacia el ser humano, dándonos cuenta y entendiendo que “toda persona necesita de alguien con quien contar, con quien contarse, es decir, incluirse” ya que en el tránsito de la vida “la enfermedad mental produce en muchos casos una ruptura, un corte, una grieta entre el sujeto y el otro” (Sánchez, 2013, pp. 35-36).

Como consecuencia de esta fractura, en las relaciones sociales se observa, que tanto la persona enferma como sus familiares precisan del apoyo social, y estas lo encuentran en la comunidad, “así la comunidad como entidad geográfica puede entenderse como una red de redes” (Gracia, 1998, p.24).

Desde este punto de vista, afrontaremos de manera positiva esta problemática, que afecta a la sociedad, que crea personas y grupos que se sitúan en desigualdad. Habrá que empoderarlas y ayudarlas en su búsqueda del bienestar personal y social. Además para abordar esta dificultad, tendremos que contextualizar, “la salud mental, como la capacidad de interesarse por la vida y que esta capacidad, evidentemente no depende solo de factores individuales, sino también de factores sociales” (Fromm, 1994, p.120).

Lo particular de este trabajo es que nos tendremos que situar en las claves del panorama actual para entender que “asistimos a un período histórico caracterizado por los cambios sociales que afectan a las estructuras que han servido de andamiaje del edificio social” (Moya, 2007, p.9), y esto coloca a los más vulnerables en las fronteras del bienestar.

Por lo tanto, para salvaguardar la salud mental de nuestra sociedad asumiremos como profesionales de la Educación Social, que somos capaces de llevar a cabo estrategias y alternativas para promocionar, prevenir y rehabilitar desde una mirada multidisciplinar.

Para este propósito seguiremos en la misma línea definiendo el concepto de salud mental comunitaria donde haremos alusión a las aportaciones de Thornicrof y Tonsella (2005, citado en Moya, 2007, p.11) pues de manera clara y contundente dicen que “La salud mental comunitaria es aquella que incorpora todo un conjunto completo de cuidados eficaces de salud mental a una población definida, y que se dedica al tratamiento y soporte de las personas que padecen trastornos mentales, en proporción a su sufrimiento o malestar, en colaboración con otros organismos locales”. Estos autores nos ponen de relieve las definiciones de desarrollo comunitario como una opción a los modelos tradicionales.

Por lo tanto, con miras a una reflexión y cooperación en la salud mental, estudiaremos como marcos de referencia los planes mundiales, nacionales y los de nuestra comu-

nidad como vía de nutrición para las presentes y futuras intervenciones. Comenzaremos con el informe de la Organización Mundial de la Salud (2013, p.7), en su Plan de Acción Sobre Salud Mental 2013-2020 dice “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. En el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva y fructífera, y aporta algo a su comunidad.”

Dicho Plan para llevar a cabo sus estrategias tiene como visión y finalidad, valorar, fomentar, y proteger la salud mental, además de prevenir los trastornos mentales, promover los derechos humanos y acceder a la atención sanitaria y social con calidad para la recuperación. Posibilitar la participación sin discriminación, tanto en la sociedad como en el ámbito laboral y como finalidad también tiene el propósito de reducir la mortalidad, morbilidad y discapacidad de las personas con trastornos mentales. Asimismo entre los objetivos que pretenden alcanzar están:

1. Reforzar un liderazgo y una gobernanza eficaces en el ámbito de la salud mental;
2. Proporcionar en el ámbito comunitario servicios de asistencia social y de salud mental completo, integrado y con capacidad de respuesta;
3. Poner en práctica estrategias de promoción y prevención en el campo de la salud mental;
4. Fortalecer los sistemas de información, los datos científicos y las investigaciones sobre la salud mental.

Desde las estrategias de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud 2009-2013 (Ministerio de Sanidad Política Social e Igualdad, 2011), se determina que el grado de salud mental se relaciona con la capacidad para enfrentarse y superar las adversidades de la vida sin perder el equilibrio emocional. De acuerdo a los objetivos que se plantean en dichas estrategias para prevenir la enfermedad mental, el suicidio y las adicciones en la población general y de acuerdo con nuestro

marco de referencia desde una intervención sociosanitaria y socioeducativa están:

1. Realizar y evaluar un conjunto o plan de “intervenciones comunitarias” en áreas con alto riesgo de exclusión social o marginalidad, con el fin de actuar sobre los determinantes, incluidos los determinantes de género de los trastornos mentales y de las adicciones.
2. Realizar y evaluar intervenciones para prevenir los problemas de salud mental de las cuidadoras y los cuidadores y familiares de personas dependientes con enfermedades crónicas y de personas con enfermedad mental.

Según Morera (2015, pp. 5-84) el Plan de Salud de Canarias 2016-2017 (Conserjería de Sanidad del Gobierno de Canarias, 2015), se desarrolla en la misma línea que el marco estratégico “Salud 2020” de la OMS, el “Plan de Calidad del Sistema Nacional 2010 y da continuidad a los anteriores Planes de salud desarrollados en esta Comunidad Autónoma. Para este Plan, el concepto de salud mental es más amplio que la simple ausencia de enfermedad mental. Es un estado mental con funcionamiento satisfactorio, que se refleja en actividades productivas, relaciones plenas y la capacidad para adaptarse a los cambios y defenderse en las situaciones adversas. La salud mental es indispensable para el bienestar personal, las relaciones personales y familiares y la propia contribución a la sociedad. Dentro de los trastornos y enfermedades mentales, destacan la ansiedad y la depresión.

En este sentido, hay que tener en cuenta también que “las experiencias estresantes no ocurren en un vacío sino que se relacionan con la estructura social y con los sistemas de estratificación, tales como la clase social y económica, la raza, el sexo, la edad.” Según autores como Pearlin y Turner (1989), Wheaton y Lloyd (1995 citados en Barrón y Sánchez, 2001, p. 18).

Para una mejora en busca de soluciones, usuarios y profesionales hemos comenzado a ver más allá de la enfermedad, indagando y trabajando, a partir de un programa de inter-

acción comunitaria, promovido por el Centro de Salud Cono Sur en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria. En dicho programa y desde sus comienzos participa la “Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur” colaborando con los diferentes actores comunitarios para la mejora de la salud mental, en el ámbito sanitario y social (Sanitarios, Trabajadora Social, Educadora Social, Asociaciones de Vecinos, Centros Deportivos, Parroquias, Asociación de Mujeres).

Dicha asociación nace desde la praxis como una alternativa para el desarrollo personal, la calidad de vida y la salud integral. En una continua dialéctica entre teoría-práctica, y desde el convencimiento de algunos profesionales de la necesidad de actuar de manera multifactorial. Esta nueva forma de proceder de los profesionales se da en momentos de cambios importantes en el sector sanitario. Profesionales de la enfermería del Centro de Salud Cono Sur de Las Palmas de Gran Canaria comienzan una andadura sin precedentes en la comunidad y desde este nuevo paradigma de salud comunitaria proponen, el aprendizaje de la autorresponsabilidad y la participación como garantía de salud física y mental. En esta práctica novedosa colaboraban diferentes Centros de Salud con la clara intención de buscar respuestas a una nueva manera de ser y hacer individual y colectiva.

Desde dicho modelo, el rol profesional se reajusta a las necesidades de los propios/as usuarios de la intervención, en un espacio de relación interpersonal, teniendo en cuenta los avances antropológicos y filosóficos como manera de entender el devenir de la vida. La salud se ve desde diferentes dimensiones, a partir de lo biológico, económico, cultural y social. Donde la persona es protagonista de su propia vida, se hace así misma, y se desarrolla de forma autónoma y creativa. Al mismo tiempo, participa desde la realidad en la construcción de un mundo integrador e inclusivo como condicionante para la mejora en su calidad de vida, desarrollando comportamientos saludables, desde una perspectiva de salud integral.

El primer diagnóstico inicial es claro, la gran mayoría de usuarias/os de los servicios de urgencias y consultas médicas son mujeres “amas de casa de niveles socioeconómicos precarios, que constituyen un gran porcentaje en la población atendida. Con dietas poco equilibradas, exceso de peso, baja autoestima, sedentarismo, stress, por realizar tareas repetitivas, rutinarias en el mismo espacio durante toda la vida; sin creatividad, sin reconocimiento público de su trabajo y sin remuneración económica; a todo esto se le suma las pocas relaciones sociales y escaso tiempo de ocio” (Montesdeoca, 1992, p.4).

En consecuencia, a menudo acuden a los servicios médicos por múltiples motivos: entre ellos depresión, insomnio, ansiedad, desequilibrios emocionales, fobias temores, ahogos, sudores, tristeza, angustia, y entre otros pensamientos el suicidio. Mujeres que en lo personal no tienen autonomía, ni vida propia están aisladas y en soledad. En lo familiar son cuidadoras, responsables de la familia y ante una ruptura sienten inseguridad.

Desde esta perspectiva y con la experiencia de muchos años en el trabajo de promoción y prevención de la salud comunitaria, la Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur, sitúa su labor en el corazón mismo de la vida humana. Con una realidad encontrada, donde destacará la relevancia, eficacia, eficiencia e impacto que tiene su participación en la comunidad y en la sociedad.

Actualmente dicha Asociación tiene dos conquistas:

1. Por un lado, el aumento en el bienestar personal y la calidad de vida de cada una de las personas que acuden a su programa, donde destaca su mejora en la autoestima y el descubrimiento de herramientas, que les permite ser cada día más autosuficiente. Esto les otorga ser protagonistas de su historia y de su propia vida.
2. Y por otro lado, conseguido lo anterior, se ha dado un paso más, aprovechando el aprendizaje a través de la formación de las propias mujeres, en talleres tanto de educación física como en trabajos te-

rapéuticos, y se ha consolidado un grupo de monitoras que hoy en día son la base de este colectivo. Siendo capaces de gestionar, financiar y dinamizar recursos que hacen posible la puesta en marcha de los proyectos años tras año.

Estos proyectos han facilitado establecer relaciones con las instituciones públicas y privadas, (Radio Ecça, Cabildos, Instituto Canario de Igualdad, Centros de Salud, Concejalía de la Mujer, Ayuntamiento, Concejalía de la Mujer Asociaciones, Centros Deportivos, Bankia, Asociaciones de Vecinos), y actualmente a pesar de la crisis económica se sigue trabajando en el proyecto denominado, “Desarrollo de recursos para la autonomía y el bienestar personal y social” (2015). El impulso del mismo se lleva a cabo en diferentes barrios del municipio de Las Palmas de Gran Canaria, y cuenta con 331 usuarias/os, las cuales mayoritariamente son mujeres, aunque acuden al programa algunos hombres, de 80 años un 5%, de 60 a 80 años un 72%, de 40 a 60 22%, y de menos de 40 años 1%.

Este proyecto requiere de una metodología de trabajo, activa, participativa, dinámica, crítica en función de una realidad cambiante, creativa, potenciadora de lo vivencial y lo relacional. Que permite a la persona desarrollarse como un ser responsable, creativo y protagonista de su propio proceso de vida, dándose cuenta que “el sujeto regresa con tres préstamos como agente que actúa y produce, como actor que reproduce papeles, recita guiones y como autor que crea e inventa” (García Roca, 1999, p.39).

El programa se configura a través de la participación comunitaria, donde los profesionales son auténticos colaboradores de la comunidad y no simples burócratas. Es decir pasan de trabajar para, a trabajar con, prestando un servicio de asesoramiento apoyo y acompañamiento antes, durante y después del proceso a aquellas personas que lo demanden. Es flexible ya que apunta hacia unos objetivos modificables según la necesidad del demandante. Todas las acciones que se llevan a cabo tienen un elemento formativo-

educativo, que les permite aprender, comprender, desaprender pero priorizando el ser sobre el saber.

Una vez dicho esto, se considera desde una concepción holística de la salud, la necesidad de trabajar, con profesionales en continua formación, con capacidad de reflexión, prácticas creativa e innovadora y con estrategias enmarcadas en los nuevos paradigmas. Para llevar a cabo este nuevo modelo año tras año, la Asociación de Mujeres Fuente Vida Cono Sur y desde su proyecto: "Desarrollo de recursos para la autonomía y el bienestar personal y social" (2015), propone las siguientes actividades. Dirigidas a la prevención y promoción de la salud desde la formación:

1. Gimnasia Postural y Correctiva: ejercicios de higiene postural para adentrarnos en el autoconocimiento, la toma conciencia y la escucha del propio cuerpo, caer en la cuenta de las posibilidades y de los límites del mismo para el autocontrol.
2. Talleres de Relajación: formación en técnicas de relajación. La respiración como herramienta de transformación de patrones de comportamiento. Verbalización de problemas y conflictos. Y como técnica para el empoderamiento de la persona para ser responsable de su propio proceso de vida.
3. Talleres de Autoestima y Desarrollo de Recursos Personales: profundizar en las técnicas ya aprendidas en la gimnasia y los talleres de relajación. Trabajar el "darse cuenta", el "aquí y ahora" y experimentar las diversas fuentes de satisfacción personal, en contacto con el entorno: naturaleza y personas. Experimentar el desarrollo y toma de conciencia de nuestras emociones. Trabajar el autoconcepto y la autoestima para mejorar el sentimiento de valía personal.
4. Reciclaje y formación de monitoras: revisión del trabajo realizado por las monitoras, perfeccionamiento y puesta al día de sus conocimientos y habilidades en la materia. Además de aprender a trabajar en equipo, descubrir los deseos y necesidades tanto personales como profesionales

de cada una de las monitoras y de aquellas mujeres del colectivo que se quieran ir integrando en el equipo. Tiene como fin la formación en educación física y terapéutica. Para la organización, esto es una vía para potenciar cauces de participación para su mejora en lo personal y profesional. Además de estar de manera directa en el compromiso con el asociacionismo, la cooperación y la solidaridad como claves de éxito del colectivo y como trasvase a lo social.

5. Actividades culturales: enfocadas a conseguir que las personas pertenecientes a este colectivo, den un paso más y se integren tanto a nivel social como cultural de manera individual y colectiva. Y que adquieran habilidades para ser más independientes, activas y participativas, partiendo cada una de sus propias necesidades. Potenciando a la vez la dinamización del colectivo. Para ello proponemos actividades culturales y lúdicas tales como salidas a la naturaleza, museos, eventos, comidas etc. El enfoque es formativo y de integración personal y social.
6. Reuniones de monitoras: donde se exponen las experiencias, problemas y conflictos que se puedan dar desde los grupos de trabajo. Se analizan las situaciones y las dificultades encontradas en el manejo grupal. Transferimos conocimientos y nos nutrimos del equipo.
7. Apoyo individual: se oferta como consulta con una profesional, individual y familiar, si fuera necesario derivamos a otros profesionales.

Todas estas actividades se deciden de manera democrática en la Asamblea General y se realizan a demanda de las propias usuarias/os, que llegan a ellas por diferentes cauces, publicidad, el boca a boca, consultas médicas-enfermerías, trabajadoras sociales de la zona y otras vías. La asociación cuenta además con un equipo humano de: cinco monitoras, una médica, una enfermera, una trabajadora social, un licenciado en educación física y una licenciada en historia del arte. Y

sus actividades se desarrollan en diferentes instalaciones en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria como son locales de AA.VV., Centros de Salud, Polideportivos, Salón de la Iglesia, Local de la Asociación (Casa Amarilla, Paseo de San José) Residencias, Albergues.

Con la finalidad de una mejor concienciación de la población con respecto a la salud mental comunitaria, y como respuesta a una buena salud mental contrastada y demostrada. Se puede señalar, que las personas que se afilian y participan en un grupo de autoayuda comparten algún sufrimiento personal, tienen algún problema o se sienten incapaces de manejar sus problemas en solitario buscan ayuda y apoyo de otros (Gracia, 1998 p.84).

Y es por ello, que desde el Tercer Sector donde como profesionales tenemos que trabajar apelaremos por una llamada a: "Actores políticos, económicos, sociales y culturales han de insertarse en una solución integrada; nadie por sí mismo puede ganar la batalla y todos por el contrario son necesarios" (García Roca, s.f., p.53).

2. REFLEXION /EXPOSICION

Al llegar a este punto, nos proponemos presentar el análisis de nuestra intervención para reflexionar y razonar el contexto trabajado, e intentar conceptualizar la figura del Educador/a Social en la promoción y prevención, en cuanto a una mejora en la salud mental comunitaria. Asimismo, recapitaremos sobre las necesidades de las personas con déficit en la salud mental en la Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur, desde una mirada crítica como Educador/a Social.

En primer lugar, destacaremos que nos hemos encontrado ante un sistema de salud todavía disperso en la delimitación de funciones y colaboración entre profesionales y la comunidad. Así pues, con respecto a nuestra intervención profesional nos damos cuenta que en muchas ocasiones, son realizadas por voluntarios y profesionales de otras disciplinas.

En segundo lugar y ya inmersas en la intervención socioeducativa detectamos que

existen otros factores de riesgo aparte del relacional, como son tasa de analfabetismo elevado, alto índice de paro, gran consumo de medicamentos y excesiva demanda de consultas médicas. Y considerando lo dicho, por Sánchez (2013), esto ha derivado en una ruptura que convierte, a la persona en un ser más vulnerable, esto se manifiesta sobre todo en la mujer. Sin embargo, simultáneamente constatamos que es, la mujer, la impulsora de los nuevos cambios y la más participativa dentro de la comunidad.

Una vez dicho lo anterior, proseguiremos tal como dice Gracia (1998), en busca de una red de apoyo, para incluir a la persona enferma, a su familia y a la comunidad en colaboración con un equipo multidisciplinar. Nuestra intervención ha estado enmarcada en diferentes escenarios que nos han permitido observar las necesidades, y las posibles soluciones. A través del apoyo social, nos hemos empoderado para adquirir capacidad de presionar y negociar con las viejas y nuevas políticas ya que percibimos una comunidad que siente un cierto desencanto por las pocas acciones llevadas a cabo por las instituciones en materia de salud mental. Critican la falta de decisiones democráticas de esas políticas que priorizan la economía antes que a las personas.

Por consiguiente, haciendo alusión a Fromm (1994) nos situamos en el panorama actual y dentro del contexto profesional hemos hecho prevalecer los rasgos que nos deben definir como profesionales de la Educación Social, es decir hemos sido propulsores de una práctica social construida desde el conocimiento, las habilidades y desde las competencias, para el desarrollo personal y social de los usuarios/os con los que trabajamos, desde lo individual a lo grupal. A partir de ahí, las personas con las que hemos intervenido han podido ir cambiando actitudes y han aprendido habilidades sociales que les están permitiendo su transformación.

Considerando a Moya (2007) nos damos cuenta que los cambios sociales se han producido en un marco complejo y complica-

do que en muchas de las ocasiones están influenciados por situaciones propias, otras generadas por sus ambientes convivenciales o por la sociedad. En esta línea nos queremos reforzar como profesionales que a diferencia de otros, hemos pasado de exponer a cooperar, ayudando a crear un equipo que pasa de la rigidez a la flexibilidad, que valora y da importancia a las ideas y capacidades de todos en general. Que se define por una actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socio-educativas con la persona sea coherente y constructiva. Para llevarlo a la práctica hemos hecho diseños, seguimientos, y evaluaciones, de planes, programas y proyectos para la intervención socioeducativa.

Como Educadoras Sociales y componentes de la Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur, hemos sentido que el campo de intervención es muy reducido y poco accesible, en el ámbito de la salud mental. Consideramos que la mejor manera de visibilizar las líneas de actuación que nos corresponde como profesional comprometido con la sociedad, pasará por dinamizar, promocionar y elaborar programas de educación para la salud como generador de hábitos de vida saludable dentro de la comunidad.

Para ello nos hemos acercado a las líneas estratégicas de los diferentes planes y subrayaremos, desde nuestra perspectiva de trabajo como Educadoras Sociales en prácticas que nos hemos percatado, que los objetivos propuestos por la OMS (2013), el Sistema Nacional de Salud Mental (2009-2013) y el Plan de Salud de Canarias (2016-2017) dan pasos muy cortos y no visibilizan la figura del Educador Social. Vale destacar que son las asociaciones en muchas ocasiones las que van por delante de las instituciones, y a la sombra dan soluciones, con la complejidad y dificultad que eso supone. Sin duda alguna necesitaremos de todos los actores sociales para poder avanzar.

Hemos trabajado desde la Asociación Fuente de Vida como educadoras sociales insertas en equipos y en redes, de una forma

coordinada, y siendo conscientes de nuestra función dentro del equipo, así como la posición que ocupábamos dentro de la red, además sabiendo en qué medida nuestra actuación podía influir en el trabajo del resto de los miembros. En este sentido, el educador/a realizará el acompañamiento y la derivación correspondiente de los sujetos, cuando las necesidades requieran de la acción de otras prácticas profesionales.

Desde esta concepción y con apertura en la intervención socioeducativa hemos partido desde el proyecto denominado "Desarrollo de recursos para la autonomía y el bienestar personal y social" (2015), de la Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur. Donde hemos estado implicadas como Educadoras Sociales en sus actividades, y reuniones de equipo formadas por un grupo de monitoras, un profesor de educación física, una médica-psicóloga, una enfermera, la trabajadora social y una licenciada en bellas artes.

Aunque la intervención viene dada por momentos de cambios importantes en la sociedad donde siguen existiendo trabas y dificultades en las intervenciones comunitarias, nos han dado la oportunidad de aumentar nuestros esquemas mentales, dándonos, tanto a los profesionales como a las usuarias una manera distinta de ser y de hacer como se menciona desde la asociación.

Además de reconocer que aunque el Educador /a Social es un profesional formado para trabajar en muchos ámbitos, actualmente desde nuestras instituciones, no se nos forma en el aspecto emocional y por lo tanto tenemos carencias personales y profesionales con respecto al campo de la salud mental. Aun así y desde la coordinación realizada por los profesionales de la Educación Social en materia de promoción y prevención de la salud mental se constata que la intervención socioeducativa permitió trabajar con las usuarias/os para avanzar en lo personal, cultural y social.

Al mismo tiempo, como profesionales nos hemos sorprendido positivamente, dándonos cuenta como la solidaridad y la coopera-

ción contribuye a la mejora para la integración e inclusión de aquellas personas que padecen la enfermedad redundando no solo en el bienestar de ésta, sino en su familia, en su entorno y su comunidad.

A pesar que como dice Montesdeoca (1992), partimos de un diagnóstico de usuarias amas de casa con escasas relaciones sociales que le derivan a acudir asiduamente a los servicios médicos, nosotras como educadoras sociales constatamos dentro de la Asociación Fuente de Vida desde su proyecto anual, que la participación de estas mujeres dentro de la comunidad les permite fomentar actitudes y comportamientos participativos que les lleva a tener una vida más saludable redundando, en sus relaciones con los demás. De ahí que las dos conquistas más importantes de este colectivo sean en definitiva el bienestar personal, y la consolidación del compromiso, al constatar el resultado positivo para solidarizarse y ayudar a las demás.

La gran influencia de mujeres las hace no solo participes sino actoras de sus propios cambios. Facilitándole a la persona ser sujeto y protagonista de su propia vida ayudándolas a salir de su enajenación y servilismo. Por ello, la gran labor en la que hemos estado inmersas todo este tiempo de prácticas como Educadoras Sociales, ha sido colaborar junto al equipo de trabajo para intentar una reestructuración de la vida cotidiana y de las relaciones sociales de estas personas que viven en una sociedad que construye y genera problemas.

Con respecto a la metodología, se ha trabajado desde la realidad, activamente y con una participación vivencial. Para ello se han utilizado técnicas de trabajo con el cuerpo donde reconocen sus limitaciones frente a la angustia, y aunque no siempre sus mecanismos y estrategias les funcionan, han aprendido a controlarla para sobreponerse. Han sido conscientes de su responsabilidad ante los problemas pero también de su no culpabilidad; se consideran verdaderas resilientes.

Como profesionales nos hemos situado cercanos a las personas con las que hemos

trabajado directamente y hemos favorecido los procesos educativos que les han permitido un crecimiento personal positivo y que les ha hecho integrarse de forma crítica en la comunidad a la que pertenecen.

De todas las actividades que ofrecen hemos estado implicadas como educadoras en las de gimnasia postural y correctiva, taller de relajación y actividades culturales. Ellas mismas han destacado que son las que más les gustan y las que más autonomía y bienestar personal les aportan y que todas ellas les ayudan a mejorar en su calidad de vida. Por orden de preferencia: el 100% elige la gimnasia postural y correctiva y seguidamente destacan las actividades culturales.

Desde nuestra profesión defendemos que las diversas intervenciones socioeducativas de escucha y acompañamiento cálido en esta experiencia, hablan por sí solas, ya que desde este feed-back entre usuaria/o y profesional de la Educación Social se superan las expectativas de éxito esperadas por la comunidad. Las usuarias/os sienten que logran un lugar en su campo de bienestar, a pesar de todo todavía se sienten afortunadas/os y agradecen a la comunidad esta oportunidad que les permite mejorar en conjunto y no soledad. Y según Gracia (1998) nos apunta que las personas que sufren siempre buscan ayuda. Sin lugar a dudas nuestra misión está cumplida ya que se constata como, además, del asesoramiento, la formación y el acompañamiento a estas mujeres han tomado conciencia que es responsabilidad de ellas, el situarse ante la vida sabiendo quiénes son y cuáles son sus deseos. Esto no las cura pero amortigua las dificultades para no caer en un pozo sin fondo con respecto a su salud mental.

Las Educadoras Sociales desde las prácticas tenemos claro que la persona que ayuda da, pero también recibe, enseña, pero también aprende. Todo ello viene a corroborar las competencias transversales y la continua formación de las que debe estar atento el Educador/a Social dentro del ámbito de la salud mental. Pues no somos los profesionales los que tenemos en nuestras manos el privi-

legio de la salud sino que se hace necesario para una buena intervención la ayuda de todos los actores sociales de la comunidad como nos los aporta (García, Roca).

3. VALORACIÓN Y CONCLUSIÓN

Desde nuestras prácticas nos sentimos inquietas ante la compleja realidad social actual ya que se caracteriza por incierta, cambiante e inflexible entre otras, y deja fuera en demasiadas ocasiones, los espacios disponibles para la sociabilidad. La primera valoración que se nos viene a la cabeza es referida a los usuarios/os entendiendo la enfermedad mental como una situación que puede cambiar que puede ser transitoria o que se puede modificar y en algunos casos se puede hasta evitar, (así lo hemos vivido, sentido y constatado).

Sin embargo desde la Educación Social creemos que para mejorar la enfermedad mental hay que trabajar de forma estratégica y coordinada con profesionales que tengan capacidad y calidad de reflexión en equipos resolutivos que sepan tomar decisiones coherentes. Muy importante es que se tomen con y para la comunidad.

Cabe destacar también que desde la promoción y la prevención, los Educadores/as Sociales hemos comprobado que donde no pueden llegar los médicos, enfermeras y otros profesionales de la salud por falta de espacio-tiempo y formación en materia socioeducativa podemos llegar nosotras/os como profesionales.

Consideramos que debe haber un seguimiento más exhaustivo por parte de los organismos mundiales, nacionales y los de nuestra comunidad, donde elaboren y coordinen planes de manera conjunta, que se cumplan y que se les dé viabilidad. Que salgan de los despachos, ya que es evidente, que muchos de los países que participan de estos planes, miran hacia otro lado dejando a las personas, a la deriva en la enfermedad, y como ya hemos dicho anteriormente, muchas de estas se pueden evitar.

Nos gustaría desde esta propuesta comunitaria hacer una contribución para acabar

con las malas prácticas de las políticas de caridad, ofrecidas por las instituciones, políticas que son paternalistas y asistencialistas, que hacen a las personas y a sus familias dependientes, dejándolas en un estado de soledad emocional que les lleva aún más a enfermar. En definitiva nada podremos hacer si nuestras instituciones no valoran la necesidad del Educador Social.

De alguna manera y desde el Colegio de Profesionales de Educadores/as Sociales se tendrán que tomar medidas para afrontar esta invisibilidad. No obstante la labor es de todos y para ello tendremos que colegiarnos, para en conjunto poderlo afrontar, ya que la unión hace la fuerza. El empoderamiento de nuestra profesión será la vía para situarnos en el mercado profesional y laboral dentro de la sociedad. Participando desde todos los ámbitos, de manera horizontal y no vertical.

Será labor nuestra como profesionales contrastar empíricamente los resultados positivos que se han producido desde la intervención socioeducativa para que quede constancia por escrito de lo acontecido. Sustentando con datos las mejoras producidas en salud a nivel individual y grupal. Donde se constate la transformación personal y social de las usuarias/os de nuestras intervenciones. Esos datos deben estar visibles de cara a la sociedad en general ya que si no se difunden y no se publicitan nuestra profesión no saldrá de la invisibilidad.

Para trabajar en esta línea comunitaria el Educador/a Social se tendrá que ver como un profesional con amplios conocimientos pero con la responsabilidad de formarse en salud mental. Por lo tanto será necesario desde la Universidad una coordinación en nuestro caso con las instituciones sanitarias para elaborar planes, programas y proyectos conjuntamente, que se ajusten a la realidad demandante en salud mental. En definitiva que ayuden a mejorar y a generar recursos que nos permitan avanzar. Ya que la formación en salud mental es inexistente y necesitamos para poder intervenir que en primer lugar seamos los propios profesionales de la

Educación Social los que estemos formados en un buen desarrollo personal, que le sirva en su futuro laboral.

Para finalizar destacar las fortalezas y debilidades de la intervención en nuestro período en prácticas:

Fortalezas:

- Implicación de las Educadoras Sociales desde la ilusión y la motivación.
- Actividades productivas que han generado, valoración personal y colectiva.
- Un cambio en las actitudes de las usuarias/os, con una mayor concienciación en la importancia de las relaciones sociales.
- Formación como recurso para la mejoría en la salud.
- Intervenciones socioeducativas en grupos abiertos y dinámicos.
- Compensación de la intervención socioeducativa realizada desde la participación como Educadora Social en la comunidad a nivel personal y profesional.

Debilidades:

- Carencia de formación de desarrollo personal y profesional con respecto a la salud mental comunitaria por parte de las alumnas de Educación Social.
- Dificultad en el trasvase de información, formación conjunta en colaboración con otros profesionales.
- Falta de cohesión y formación del equipo multidisciplinar en lo que respecta a la salud mental.
- Carencia en el apoyo a la atención centralizada en la persona y la familia debido a la gran demanda y a las limitaciones de espacio- tiempo.
- Poca importancia, a la relación formación-trabajo para la búsqueda de empleo como vía para su autonomía personal y por lo tanto mejora en la salud mental.

El desarrollo comunitario pasará por tener una visión donde contemple a la persona enferma como un ser, libre con posibilidades y oportunidades para ser feliz y que esto repercuta de manera favorable en la sociedad.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Mujeres Fuente de Vida Cono Sur (2015). Proyecto: Desarrollo de recursos para la autonomía y el bienestar personal y social (Documento no publicado, documento interno). Las Palmas de Gran Canaria.
- Barrón, L.A y Sánchez, M.E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Revista Psicothema*, 13, pp.17-23
- Consejería de Sanidad del Gobierno de Canarias (2015). *Plan de Salud de Canarias: Entre la crisis y la transformación necesaria para la innovación en la gestión de la salud y de los servicios*. Sta. Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Disponible en <http://www.ascane.org/docs/3plan%20de%20salud.pdf>
- Fromm, E. (1994). *La patología de la normalidad*. Barcelona: Paidós.
- García, Roca. J. (s.f.). *El Tercer Sector*. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5765/1/ALT_07_03.pdf
- García, Roca. J. (1999) *La revancha del sujeto*. Disponible en: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/899/03%20LA%20REVANCHA%20DEL%20SUJETO.pdf>
- Gracia, F. E. (1998). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Sanidad Política Social e Igualdad (2011). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad Política Social e Igualdad. Disponible en <http://www.mssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/saludmental/SaludMental2009-2013.pdf>
- Montesdeoca, O.M. (1992). Efectos de un programa de promoción de la salud de la mujer. (Tesis doctoral no publicada). Escuela Nacional de Sanidad, Madrid.
- Moya, J. (2007). *Elementos básicos de salud mental de la adolescencia y adultos y jóvenes*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Plan de Acción sobre Salud Mental*. Suiza: OMS.
- Sánchez, A. C. (2013). La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red. *Revista Norte de Salud Mental*, 45, 33-39.

INTERÉS SUPERIOR DEL MENOR Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA JUSTICIA JUVENIL

Joan Manel Gutiérrez Albentosa

Abogado del Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona (ICAB).
jmgutierrez100@gmail.com

Resumen:

El principio o concepto del interés superior del menor no contiene ningún derecho concreto, es un concepto jurídico indeterminado e indeterminable con consecuencias jurídico - legales negativas en el contexto del Derecho penal juvenil. En cambio, los menores infractores tienen un derecho, el derecho fundamental a la educación ex Art. 27.1 CE junto con el derecho a la resocialización ex Art. 25.2 CE, derecho que, a partir del citado interés del menor, proponemos revisar, redefinir e implementar en el marco del Derecho penal juvenil.

Palabras clave:

Interés superior del menor, derecho fundamental a la educación, Derecho penal juvenil.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, proponemos la revisión del principio de interés superior del menor¹, principio que, como es sabido, es rector e inspirador en el ámbito de la justicia juvenil.

Esta revisión se podría realizar mediante un trabajo de consenso o, también, "trabajo colaborativo" entre todos los operadores jurídicos y no jurídicos implicados en el Derecho penal juvenil o la justicia juvenil.

Una finalidad, entre otras, de este trabajo de revisión sería que llegase a las instancias legislativas de menores². Con esta intención, nuestra propuesta pretende ser un primer paso, únicamente, para incitar a la vez que iniciar dicho trabajo.

Esta propuesta de revisión surge de un problema, que es el siguiente: según FRE-

EDMAN³ junto con RAVETLLAT BALLESTÉ⁴, el concepto del interés superior del menor engloba a todos los derechos del menor⁵, tanto los fundamentales ex Arts. 15 a 29 de la Constitución Española como del mismo modo los no fundamentales (ayudas socioeconómicas, etc.). En el mismo sentido, CABEZAS SALMERÓN⁶ señala que el interés superior del menor ha de ser identificado con la protección de sus derechos fundamentales; en la misma línea, se posiciona CILLERO BRUÑOL⁷ junto con ALTAVA LAVALL⁸.

Estamos de acuerdo con dicha doctrina, cuando expresa que el interés superior del menor está configurado por la suma de *todos los derechos* (a pesar de la amplitud e indeterminación jurídica que dicha suma comporta).

De hecho, desde la vertiente de la “protección” del menor (las instituciones de protección⁹, la legislación de protección¹⁰, etc.) dicha amplitud e indeterminación jurídica no significa ningún problema, todo lo contrario, la indeterminación jurídica que se contiene en el principio del interés superior del menor facilita la intervención de la Administración y de los tribunales ante cualquier situación de riesgo que pueda padecer el o la menor¹¹.

Pero, desde la “facultad de reforma”, o las instituciones de “reforma”¹², esto es, desde la justicia juvenil o del Derecho penal del menor, esa indeterminación jurídica –a la vez que cláusula general– es fuente de problemas¹³, de riesgos¹⁴ que pueden afectar negativamente a la legalidad penal y a la seguridad jurídica¹⁵, ya que, la Administración o los tribunales no pueden ni deben intervenir *ante cualquier situación*, en virtud de dicho interés superior del menor, principalmente por los límites derivados que se aplican al Derecho penal desde nuestro modelo de Estado de Derecho, límites como los citados de legalidad y seguridad jurídica.

En este sentido problemático de que el interés del menor son “*todos los derechos*”, compartimos la objeción que plantea PAREDES CASTAÑÓN desde el ámbito del Derecho penal juvenil: “*La objeción obvia a esta interpretación del principio es para qué sirve, en realidad, el mismo, si se trata tan sólo de reiterar, en el ámbito del Derecho penal juvenil, la vigencia de los derechos fundamentales.*”¹⁶

En resumen, estamos ante un problema de dispersión, amplitud e indeterminación jurídica que se deriva de la definición del interés del menor como un conjunto heterogéneo de derechos.

Para dar respuesta a dicho problema, planteamos *el objetivo* siguiente: integrar el interés superior del menor en un único derecho, el derecho fundamental a la educación.

1. HACIA LA REINTERPRETACIÓN DEL CONCEPTO DEL INTERÉS DEL MENOR COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Iniciamos la consecución del objetivo antes descrito a continuación, aportando argumentos a favor de la integración del principio del interés superior del menor en el derecho fundamental a la educación. Empezamos detallando toda una serie de razonamientos que contienen los avances, mejoras o ventajas derivadas de la *reconversión del principio del interés del menor en derecho fundamental a la educación* ex artículo 27.1 de la Constitución, con la finalidad última –que es la ventaja principal– de incorporar más y mejores garantías en la jurisdicción de menores¹⁷. Entre dichas mejoras, destacamos las siguientes:

- A) *Superar los déficits antes mencionados*, que se concentran en dicho principio del interés del menor, como la indeterminación jurídica, indeterminación que permite una discrecionalidad judicial excesiva con el riesgo de arbitrariedad que ello comporta junto con un elevado grado de inseguridad jurídica que pueden contener las decisiones judiciales discrecionales –también, las decisiones del ministerio fiscal– basadas en dicho interés del menor.
- B) *Concretar* que, cuando hablamos del principio del interés del menor, nos estamos refiriendo a un derecho fundamental específico, al derecho fundamental a la educación, únicamente (no nos estamos refiriendo a “*todos los derechos*” y garantías constitucionales, como suele afirmar la doctrina especializada en Derecho penal juvenil, FREEDMAN¹⁸ o SALA DONADO¹⁹). Desde esta perspectiva, sostenemos que el interés del menor es, sobre todo y en el contexto de la justicia juvenil, el derecho a la educación y que, desde esta perspectiva, el derecho a la educación será de aplicación directa en la práctica cotidiana en los juzgados y tribunales de menores, a través del Art. 1.2 de la Ley orgánica re-

guladora de la responsabilidad penal del menor (LORPM a partir de ahora).

- C) *Recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional*. El derecho al interés superior del menor no es recurrible en amparo, actualmente, debido a que el TC²⁰ no es competente para conocer sobre las decisiones judiciales o administrativas en las que se haya de acudir a principios indeterminados²¹. Por ello, proponemos la inclusión del concepto del interés superior del menor en la categoría de derecho fundamental (en concreto, en el Art. 27.1 CE junto con el Art. 25.2 CE –derecho a la resocialización-); de esta manera, se podrá articular su protección efectiva por la mencionada vía del recurso de amparo²², en caso de vulneración del ahora comentado derecho fundamental a la educación. Desde esa perspectiva, el interés superior del menor, en su condición de derecho fundamental, puede ser una garantía penal más²³, como límite a la potestad punitiva del Estado en la justicia de menores, tal y como plantea PAREDES CASTAÑÓN²⁴; el derecho a la educación puede ser exigido individualmente (ante los tribunales²⁵ y, finalmente, ante el TC, a través del recurso de amparo²⁶); pero, lo relevante es que todos los derechos fundamentales –el de educación por supuesto– son de obligado cumplimiento para todos los poderes públicos²⁷.

Una vez descritas las mejoras jurídico – penales, en lo que respecta a la inclusión de más y mejores garantías en la legislación penal de menores, que implica la reconversión del interés del menor en derecho fundamental a la educación, pasamos a concretar, un poco más, nuestra propuesta en los próximos párrafos.

2. DERECHO A LA EDUCACIÓN

A continuación, describimos unos puntos esenciales a modo de premisas que configuran el pilar central que sustenta nuestra propuesta mencionada relativa a redefinir

el interés superior del menor como derecho fundamental a la educación.

- A) *La reeducación en la justicia juvenil significa evitar la reincidencia*. En este sentido, el derecho a la educación lo vinculamos a la orientación de la prevención especial positiva²⁸, en el contexto del Derecho penal juvenil. Desde esta perspectiva y según CANO PAÑOS, la finalidad de este derecho a la educación no es “... *la pretensión estatal educativa en sentido amplio, esto es, la socialización concebida como proceso complejo que busca un desarrollo determinado de la personalidad*.”²⁹, sino que tal pretensión educativa se ha de incluir dentro de los fines del Derecho penal, en concreto de la prevención especial: “... *la educación no es ni puede ser el fin de las sanciones penales para los menores infractores, sino tan sólo un medio para conseguir el fin de prevenir la reincidencia. La LORPM no es, por tanto, un elemento del sistema educativo, sino más bien una parte integrante del sistema punitivo del Estado caracterizado eso sí por su orientación educativa para cumplir los fines de prevención especial que le son propios debido a las características de sus destinatarios*.”³⁰

- B) *La educación o reeducación en la justicia juvenil significa un plus que va más allá de evitar la reincidencia: adquisición de pautas de conducta normalizadas*. La educación o la reeducación juega un papel decisivo en el Derecho penal juvenil, tal y como expresa el legislador, ya desde el año 1994, que consideró que la legislación penal de menores debía de ser reeducativa³¹; también, afirma la finalidad educativa de la LORPM³²; en el mismo sentido, la doctrina especializada en Derecho penal juvenil³³ sostiene que la intervención penal con menores ha de ser educativa esencialmente; la jurisprudencia constitucional³⁴ argumenta, también, que la legislación penal de menores combina los elementos sancionadores y los reeducativos; la jurisprudencia del Tribunal Supremo³⁵ tiene

en cuenta la prevención especial –que contiene la reeducación en su contenido-, en la jurisdicción de menores; las resoluciones de las Audiencias Provinciales,³⁶ confirma que el fin primordial de esta legislación es la reeducación; y el CGPJ³⁷ se posiciona a favor del principio educativo como base que sustenta la jurisdicción de menores.

C) *El derecho a la educación en el marco de la justicia juvenil, a partir del interés del menor como principio jurídico³⁸ y educativo³⁹.*

1. *Principio jurídico-educativo.* Cuando nos referimos al interés superior del menor, estamos ante un principio que es sustantivo, identificador y planteamos que, del mismo modo, sea propio del ámbito de la responsabilidad penal de los menores⁴⁰. Proponemos que este principio esté fundamentado principalmente en las directrices básicas que se instauraron en el año 1989, mediante la CDN, Arts. 28, 29 y 30; también a través de la Observación General Nº 1 (2001), *Sobre los propósitos de la educación*⁴¹; igualmente, mediante la Observación General Nº 10 (2007), *Los derechos del niño en la justicia de menores*⁴²; y Observación General Nº 14 (2013), *sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*.

2. *Derecho a la educación aplicable en la jurisdicción de menores.* Consideramos idóneo que tal derecho parta de la concepción o de la finalidad que tiene la educación en el ámbito normalizado y en la justicia juvenil; esta finalidad y concepción consta en la normativa nacional e internacional, en el Tribunal Constitucional y en la doctrina. Desde esta perspectiva, tal concepción ha de partir: en primer lugar, de las garantías penales (legalidad, seguridad jurídica y derecho debido, principalmente). El derecho fundamental a la educación –en sustitución del concepto del interés superior del menor- aplicado en el contexto de la legislación penal de menores ha de reunir ciertos requisitos, ha de sujetarse a las

exigencias de la legalidad penal y la seguridad jurídica junto con las exigencias derivadas de la proporcionalidad y del derecho a un proceso justo, en el sentido que hemos propuesto en esta investigación. En segundo término, ha de partir, también, del contenido esencial del derecho fundamental a la educación⁴³, que ya se ha establecido, en el ámbito de:

- La normativa internacional configurada por los tratados internacionales ha conformado una verdadera doctrina internacional (tanto la normativa que ostenta el carácter vinculante –la CDN⁴⁴-, como la no vinculante, pero con una función interpretativa primordial de la Ley interna). Esto significa que los derechos fundamentales establecidos en el Art. 24.2 CE se han de interpretar de acuerdo con los tratados internacionales, tal y como estableció el TC en el año 1991⁴⁵. Por ello, hemos de hacer una breve reseña de la CDN a continuación. Este derecho a la educación es un derecho jurídico garantizador, que se reconoce a favor del menor infractor⁴⁶ en la Convención de los Derechos del Niño⁴⁷, en sus Arts. 28⁴⁸ y 29.1⁴⁹, prioritariamente. En este marco, compartimos la interpretación que la doctrina realiza de estas disposiciones de la CDN, en la línea de que la educación es, básicamente, consolidar la igualdad de oportunidades⁵⁰. De acuerdo con dicha doctrina junto con el TC⁵¹, planteamos diseñar la configuración del interés superior del menor en su condición de derecho a la educación –en el marco de la justicia juvenil- a través de la doctrina internacional establecida en los Arts. 28 a 30 de la CDN.

- La normativa nacional:

1. Constitución, Art. 25.2 (derecho a la reinserción social⁵² y a la reeducación), Art. 27.1⁵³ y Art. 27.2 (derecho a la educación), y el Art. 10.1 (derecho al libre desarrollo de la personalidad, en el sentido que propone RAVETLLAT BALLESTÉ⁵⁴, que relaciona el interés del menor

con el concepto de educación y con la noción del libre desarrollo de la personalidad).

2. LORPM, Arts. 1.2 (incorporación de los derechos fundamentales en la legislación penal de menores), 55 (consagración del principio de resocialización) y 56.2.b) (integración del derecho a la educación, en el ámbito de las penas juveniles privativas de libertad).

3. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el sentido siguiente: “... la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.”⁵⁵

- La doctrina especializada en Derecho penal juvenil a favor de enlazar el interés superior del menor con el derecho fundamental a la educación; compartimos la propuesta de CANO PAÑOS, bajo los siguientes términos: “La doctrina penal suele circunscribir dicho concepto⁵⁶ al interés en la educación.”⁵⁷; en el mismo sentido, DE LA ROSA CORTINA⁵⁸; igualmente, RAVETLLAT BALLESTÉ opina que “... la idea de interés aplicada al menor, unida a su beneficio, nos aboca necesariamente a otro concepto, que es el de educación.”⁵⁹
- El Tribunal Constitucional⁶⁰ se posicionó en relación con la intervención de los poderes públicos respecto al derecho a la educación, en virtud del Art. 27.5 CE⁶¹.

D) *El interés superior del menor en el artículo 27 de la Constitución.* La mejora jurídica mencionada (incorporar una mayor protección constitucional –más garantías– en la legislación penal de menores) proponemos materializarla a través de la inclusión del interés superior del menor (reinter-

pretado bajo la concepción de derecho a la educación, como derecho propio de la justicia de menores) en el Derecho positivo, principalmente: en la Constitución a través de su Art. 25.2⁶² y de su Art. 27 y –de una manera expresa y definida– en la LORPM⁶³ (en esta Ley, el derecho a la educación ya se regula en el Art. 56.2.b), pero, limitando dicho derecho a las penas juveniles privativas de libertad; convendría extenderlo a todas las consecuencias jurídicas reguladas en la legislación penal de menores –de una manera expresa–).

3. A FAVOR DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y, POR SUPUESTO, A LA RESOCIALIZACIÓN

Este epígrafe parte de las premisas siguientes:

A) *El Art. 40.1 CDN establece el principio de resocialización*; también, el Art. 25.2 CE, como mandato⁶⁴ u orientación de política criminal dirigida a todos los poderes públicos.

B) *La finalidad principal* –que no única– de la educación en un contexto penal ha de ser la transmisión de pautas normalizadas, para resocializar; añadimos que resocializar es también, responsabilizar a los menores infractores de sus actos para que interioricen el respeto por la norma social o jurídico-penal en su escala de valores (norma que han vulnerado mediante la comisión de una infracción penal)⁶⁵; del mismo modo, para tratar que no sufran ningún tipo de discriminación para reintegrarse en la sociedad, a través de acceder a los recursos normalizados de la educación reglada, durante y después del período de cumplimiento de la pena juvenil que les fue impuesta⁶⁶; del mismo modo, el Tribunal Constitucional sostiene que las penas juveniles reguladas en la LORPM han de tender hacia la resocialización⁶⁷; la FGE⁶⁸ se posiciona también a favor de tal resocialización; la doctrina especializada en Derecho penal juvenil⁶⁹ apuesta igualmente, por la reinserción social decididamente, en la justi-

cia juvenil, cuando afirma que el Estado está obligado⁷⁰ a organizar una serie de penas juveniles destinadas a contrarrestar las conductas desviadas, penas juveniles orientadas hacia la resocialización.

C) *La reorientación y reinterpretación del interés del menor*⁷¹ ha de garantizar el ejercicio del derecho a la educación en el ámbito de la justicia juvenil; este derecho ya está garantizado actualmente; en todo caso consideramos necesario protegerlo en supuestos extremos de la intervención punitiva estatal, en el campo de la justicia juvenil, como es el caso de la privación de libertad, tal y como señala PAREDES CASTAÑÓN: “Así, por ejemplo, a la hora de fijar el régimen de ejecución de una medida (de internamiento en régimen cerrado, por ejemplo) (...) debería quedar garantizado que la libertad de expresión del menor sancionado (o su derecho a la educación⁷²) no se vea afectada por dicho internamiento.”⁷³

4. PARTICULARIDADES DE LA JUSTICIA JUVENIL QUE HA DE TENER PRESENTE CUALQUIER INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Enunciamos las particularidades del ámbito de la justicia juvenil que se han de tener presentes a la hora de aplicar cualquier intervención educativa:

A) *La intervención penal - educativa sobre el menor infractor* está circunscrita a un sector concreto de la población juvenil. Del mismo modo, esta intervención ha de atenerse a ciertos límites, sector de población y límites que detallamos aquí:

1. El Derecho penal juvenil es, según COLÁS TURÉGANO, “... un sector del ordenamiento jurídico que no se dirige a la generalidad de los ciudadanos sino, únicamente a los menores de edad de catorce a diecisiete años.”⁷⁴ (y dentro de este sector de población de 14 – 17 años, únicamente a aquellos que han sido declarados culpables de una infracción penal).

2. Limitaciones: a) un aspecto cuantitativo, el factor tiempo, la duración de la pena juvenil –que tiene una fecha de inicio y una fecha de finalización-; b) un aspecto cualitativo, la naturaleza y características de la pena juvenil, que es penal (penal – educativa): privativa de libertad, no privativa de libertad o privativa de otros derechos⁷⁵; c) el menor sometido a una de las penas juveniles reguladas en la legislación penal de menores no dispone de su libertad totalmente.

B) *Los elementos sancionadores y los educativos o reeducativos* se combinan, en este contexto de justicia juvenil o penal - educativo⁷⁶.

5. CONCLUSIÓN Y PROPUESTA

Conclusión. El principio o concepto del interés superior del menor no contiene ningún derecho concreto, es un concepto jurídico indeterminado e indeterminable con consecuencias jurídico - legales negativas en el contexto del Derecho penal juvenil.

Los menores infractores tienen un derecho, el derecho fundamental a la educación ex Art. 27.1 CE y el derecho a la resocialización ex Art. 25.2 CE, en el marco de dicho Derecho penal juvenil.

Propuesta de mínimos. Sugerimos una “propuesta de mínimos”, con la finalidad de configurar el derecho fundamental a la educación vinculado al derecho a la resocialización en el marco de la justicia juvenil.

El derecho a la educación se ha habido de adaptar al contexto penitenciario⁷⁷, partiendo de la orientación de las penas, basada en el principio de resocialización. En el mismo sentido y para alcanzar la reconfiguración del actual concepto del interés superior del menor, sugerimos que sea sustituido por el derecho a la educación ex Art. 27 CE y, de una manera conjunta, por el derecho a la resocialización ex Art. 25.2 CE, como derecho propio del Derecho penal juvenil.

A partir de lo dicho, planteamos un derecho a la educación específico o dirigido hacia los menores infractores, en el ámbito

de la justicia juvenil, partiendo de las, antes comentadas, particularidades que presenta la justicia juvenil a las que el derecho a la educación que aquí proponemos se habrá de adaptar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBRECHT, P. A., *El Derecho penal de menores*, (traducida al castellano por Juan Bustos Ramírez). Ed. PPU. Barcelona. 1990.
- ALEMÁN MONTERREAL, A., "Reseña histórica sobre la minoría de edad penal", en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Coruña*, Núm. 11, 2007, pp. 27 – 44.
- ALTAVA LAVALL, M. G., "El interés del menor en el proceso penal de menores y jóvenes", en *Justicia penal de menores y jóvenes (análisis sustantivo y procesal de la nueva regulación)*. J. L. González Cussac, J. M. Tamarit Sumalla y J. L. Gómez Colomer (coordinadores). Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2002, pp. 347 – 380.
- AYO FERNANDEZ, M., *Las garantías del menor infractor*. Aranzadi, Pamplona. 2004.
- BARTOLOMÉ CENZANO, J. C., "Sobre la interpretación del interés superior del menor y su trascendencia en el Derecho positivo español". Disponible en web en abril de 2013, en <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2012.1300> en *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, septiembre, Núm. 3, Ed. Reinad - Universidad Politécnica de Valencia. 2012, pp. 46 – 59.
- BELOFF, M., "Modelo de la protección integral de los Derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar.", en revista *UNICEF*. Ejemplar dedicado a "Justicia y Derechos del Niño", Núm. 1. Madrid, 1999, pp. 9 - 22.
- BENÍTEZ ORTÚZAR, I. F., "El Derecho penal de menores en el Estado social y democrático de Derecho. Breve referencia a los principios que disciplinan el *ius puniendi* estatal respecto del joven infractor.", en *El derecho penal de menores a debate. I Congreso Nacional sobre Justicia Penal Juvenil*, I. E. Benítez Ortúzar, M. J. Cruz Blanca (directores). Ed. Dykinson. Madrid., 2010, pp. 53 – 78.
- CABEZAS SALMERÓN, J., *Reevaluación crítica del concepto de responsabilidad penal del menor. Posicionamientos sociales*, pp. 1 – 23. Disponible en web en agosto de 2013 <http://new.pensamientopenal.com.ar/16022009/ospdh.pdf> 2008.
- CANO PAÑOS, M. A., *El futuro del Derecho penal juvenil europeo. Un estudio comparado del Derecho penal juvenil en Alemania y España*. Ed. Atelier, Barcelona. 2006.
- "¿Supresión, mantenimiento o reformulación del pensamiento educativo en el Derecho penal juvenil?", en *Revista Electrónica de ciencia Penal y Criminología*, Núm. 13, noviembre, <http://criminnet.ugr.es/recpc/13-13.pdf> 2011, pp. 1 – 55.
- CID MOLINÉ, J., "Derecho a la reinserción social: consideraciones a propósito de la reciente jurisprudencia constitucional en materia de permisos.", en *Jueces para la democracia*, Núm. 32, 1998, pp. 36 – 49.
- CILLERO BRUÑOL, M., "El interés superior del niño en el marco de la Convención internacional sobre los derechos del niño", en *UNICEF*. Ejemplar dedicado a "Justicia y Derechos del Niño", Núm. 1, 1999, Madrid, pp. 45 – 63.
- COLÁS TURÉGANO, A., *Derecho penal de menores*, Ed. Tirant lo Blanch. Valencia. 2011.
- COUSO, J., "Principio educativo y resocialización en el Derecho penal juvenil", en *Revista UNICEF*. Ejemplar dedicado a "Justicia y Derechos del Niño", N° 9, Madrid. 2007, pp. 219 – 232.
- CRUZ MÁRQUEZ, B., *Educación y prevención general en el derecho penal de menores*. Ed. Marcial Pons. Barcelona. 2006.
- "Presupuestos de la responsabilidad penal del menor: una necesaria revisión desde la perspectiva adolescente", en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Núm. 15. Ejemplar dedicado a: *El menor ante el derecho en el siglo XXI* / coord. por Julio Díaz-Maroto y Villarejo, Alma María Rodríguez Guitián, 2011, pp. 241 – 269.
- CUELLO CONTRERAS, J., *El nuevo Derecho penal de menores*, Civitas, Madrid. 2000.
- DE LA CUESTA ARZAMENDI, J. L., "El nuevo Derecho penal español para delinquentes menores y jóvenes", en *Crónica*, Núm. 2, Vol. 14, Ed. Asociación Internacional de Magistrados de la Juventud y de la Familia, 2005, pp. 12 - 16.
- DE LA CUESTA ARZAMENDI, J. L., / BLANCO CORDERO, I., *Menores infractores y sistema penal*, Ed. Instituto Vasco de Criminología. Donostia – San Sebastián. 2010.

- DE LA ROSA CORTINA, J. M., "Los principios del Derecho procesal penal de menores", en *Tribunales de Justicia: Revista española de derecho procesal*. Núm. 11, 2003, pp. 21 – 45.
- DEMETRIO CRESPO, E., / SANZ HERMIDA, A. M., "Sobre los requisitos para recurrir en amparo ante el TC las sentencias dictadas en el proceso penal del menor", en *Revista General de Derecho Penal*, Ed. Iustel. Núm. 12, noviembre, Madrid. 2009, pp. 1 – 5.
- DE PALMA DEL TESO, A., / FONT I LLOVET, T., *La protecció pública dels menors desemparats. La tutela de l'Administració*. Trabajo de investigación. Un ejemplar, en la biblioteca del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Disponible en web en febrero de 2013: http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/doc_46896471_1.pdf Ed. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Barcelona. 2002.
- DÍAZ REVORIO, F. J., *Los derechos fundamentales del ámbito educativo en el ordenamiento estatal y autonómico de Castilla – La Mancha*, Ediciones Parlamentarias de Castilla – La Mancha. Toledo. 2002.
- FERNÁNDEZ – MIRANDA CAMPOAMOR, A., / SÁNCHEZ NAVARRO, A. J., "Comentario al artículo 27 CE", en *Comentarios a la Constitución Española* (Tomo III), Óscar Alzaga Villaamil (Director). Editoriales de Derecho Reunidas, Madrid, 1996.
- FREEDMAN, D. "Funciones normativas del interés superior del niño", en *Jura Gentium, Revista de filosofía del derecho internacional y de la política global*. Disponible en web el 6 de septiembre de 2010 <http://www.juragentium.unifi.it/es/surveys/latina/freedman.htm> 2005.
- "Los riesgos del interés superior del niño". Disponible en web el 10.4.2015 <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/los-riesgos-del-interes-superior-del-nino.pdf> 2013, pp. 1 - 29.
- GARCÍA ARÁN, M., "La ejecución penitenciaria en una sociedad cambiante: hacia un nuevo modelo.", en *La ley penal: revista de derecho penal, procesal y penitenciario*, Núm. 30, 2006, pp. 5 – 14.
- GARCÍA MACHO, R., "Los derechos fundamentales sociales y el derecho a una vivienda como derechos funcionales de libertad.", en *Revista catalana de Dret Públic*, Núm. 38. Barcelona. 2009, pp. 67 – 96.
- GARCÍA SALGADO, M. J., "Determinar lo indeterminado: sobre cláusulas generales y los problemas que plantean", en *Anuario de filosofía del derecho*, Núm. 20, 2003, pp. 105 – 130.
- GUTIÉRREZ ALBENTOSA, J. M., *El principio de legalidad en la jurisdicción de menores*, Ed. J. M. Bosch, Barcelona, 2016.
- HARRIS, PH. W., / WELSH, W., / BUTLER, F., *Un siglo de justicia juvenil, en Una selección de Criminal Justice 2000, obra titulada Justicia penal siglo XXI*, National Institute of Justice (U.S. Department of Justice). Edición de Rosemary Barberet y Jesús Barquín. Traducción de Jesús Barquín Sanz y Miguel Ángel Cano Paños. Disponible en web en el mes de febrero de 2011, http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/213798_spanish/213798_spanish.pdf 2000, pp. 55 – 130.
- MADRIGAL MARTÍNEZ – PEREDA, C., "La protección de derechos fundamentales concretos de personas menores de edad.", Ed. Fiscalía General del Estado. Disponible en web www.fiscal.es Apartado "Documentos", "Ponencias formación continuada", "Seminario especialización en menores: protección y reforma"; 5 junio 2013, Madrid, pp. 1 – 104.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, O., *Justicia y protección de menores en la España del siglo XIX. La Cárcel de Jóvenes de Madrid y la Casa de Corrección de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Disponible en web de la base de datos de tesis doctorales en el mes de julio de 2013: <http://www.tdx.cat/handle/10803/109211> Barcelona. 2012.
- MARTÍNEZ RUANO, P., "La configuración constitucional del Derecho a la Educación", en *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 4, Nº 2, 2011, pp. 171 – 181. También, disponible en web en octubre de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780162>
- MIR PUIG, S., *El Derecho penal en el Estado social y democrático de derecho*, Ed. Ariel. Barcelona. 1994.
- MORA SÁNCHEZ, A. M., *La medida de internamiento en régimen cerrado. Concepto, naturaleza y régimen de ejecución. Alternativas*. Tesis doctoral, localizable en la base de datos de tesis doctorales en octubre de 2014: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23255> Granada. 2012.

- MORESO MATEOS, J. J., *La indeterminación del Derecho y la interpretación de la Constitución*. Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid. 1997.
- NAVARRO LÓPEZ, P. E., "La aplicación neutral de conceptos valorativos", en *Análisis e diritto*, Paolo Comanducci y Riccardo Guastini (coordinadores). Ed. Marcial Pons. Barcelona., 2007, pp. 39 – 55.
- ORNOSA FERNÁNDEZ, M. R., *Derecho penal de menores. Comentarios a la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, reformada por la Ley orgánica 8/2006, de 4 de diciembre y a su reglamento, aprobado por el Real decreto 1774, de 30 de julio*. Ed. Bosch. 4ª edición. Barcelona. 2007.
- ORTEGA GUERRERO, I., "El principio del interés superior del niño en las situaciones de crisis familiar: una perspectiva comparada en el ámbito de la Unión Europea", en *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, Vol. 2, Núm. 3, 2002, pp. 87 – 108.
- ÓSCAR VILLAMAYOR, F. B., "Posibilidad de una 'autonomía minoril': incidencia del interés superior del menor", en *Lecciones y Ensayos*, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Núm. 82, 2006, pp. 261–277.
- En <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/82/lecciones-y-ensayos-82-paginas-261-277.pdf>.
- PANCHÓN I IGLESIAS, C., *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Ed. Dulac. Barcelona. 1998.
- PAREDES CASTAÑÓN, J. M., "El principio del 'interés del menor' en Derecho penal: una visión crítica", en *Revista de Derecho penal y criminología*, Núm. 10, julio de 2013, pp. 155 - 186.
- PÉREZ DE LARA, C., *Tratamiento de menores de edad penal en la legislación española*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá de Henares. 1986.
- RAVETLLAT BALLESTÉ, I., "El interés superior del niño: concepto y delimitación del término", en *Educatio Siglo XXI, Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* (Ejemplar dedicado a: Infancia, derechos y educación). Vol. 30, Núm. 2. 2012, pp. 89 – 108.
- *Aproximación histórica a la construcción socio-jurídica de la categoría infancia*. Ed. Universitat Politècnica de València. 2015.
- RIVERO HERNÁNDEZ, F., *El interés del menor*. Ed. Dykinson. Madrid. 2000.
- RODRÍGUEZ YAGÜE, C., "El Derecho a la educación en el sistema penitenciario español", en *La Ley*, Núm. 96 – 97, Sección Derecho penitenciario, Septiembre – Octubre 2012
- RUBELLIN – DEVICHI, J., "Le principe de l'intérêt de l'enfant dans la loi et la jurisprudence françaises", en *La Semaine Juridique*, Núm. 7, I 3739. 1994.
- SALA DONADO, C., *Proceso penal de menores: especialidades derivadas del interés de los menores y opciones de política criminal*. Tesis doctoral. Disponible en web en noviembre de 2012: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4794/tcsd.pdf?sequence=1>. Un ejemplar, en el Departamento de Derecho Público de la Universidad de Girona. 2002.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, F., *La jurisdicción de menores en España: pasado, presente y futuro*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en web en agosto de 2012: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=14294> Madrid. 1996.
- SÁNCHEZ – VALVERDE VISUS, C., *La Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: Aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Disponible en web en octubre de 2014, <http://hdl.handle.net/10803/2917> Barcelona. 2007.
- "El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿Niño / niña, o menor?", en *Revista de Intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social*, Nº 9, diciembre 2016, pp. 55 – 68.
- SANZ CARRASCO, G., *Principios, libertades y derechos educativos constitucionales*, Ed. Dulac. Barcelona. 2000, p. 145 y ss.
- SANZ HERMIDA, A. M., "Responsabilidad penal del menor", en *Estudios de Derecho penal*, Ed. Asociación Internacional de Derecho penal. Universidad de Castilla – La Mancha, 2004, pp. 11 – 39.
- URÍAS MARTÍNEZ, J., "El valor constitucional del mandato de resocialización", en *Revista española de derecho constitucional*, Año Núm. 21, Núm. 63, 2001, pp. 43-78.
- VENTAS SASTRE, R., "La minoría de edad penal en el proceso de la codificación penal español-

la (Siglos XIX y XX)", en *Cuadernos de Política Criminal*, Núm. 77, 2002, pp. 301 – 407.

- VENTURA FACI, R., / PELÁEZ PÉREZ, V., *Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Comentarios y jurisprudencia*. Ed. Colex, 2ª edición. Madrid. 2007.
- VIANA BALLESTER, C., "La responsabilidad penal del menor: naturaleza y principios informadores", en *Revista penal*, Núm. 13, 2004, pp. 151 – 184.
- VIDAL HERRERO, M. S., *Crítica al modelo de responsabilidad penal del menor en la ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Hacia un "modelo social de responsabilidad" del menor infractor*. Tesis doctoral. Disponible en web en abril de 2016 <http://eprints.ucm.es/view/divisions/320.html> Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Derecho. Madrid. 2015.
- VILAGRASA ALCAIDE, C., "El interés superior del menor", en *Derecho de la persona*. Isaac Ravetllat Ballesté (coord.). Ed. Bosch. Barcelona., 2011, pp. 25 – 50.
- WERTH WAINER, F., *Sistemas de justicia juvenil: la experiencia comparada. Estados Unidos, Canadá y Reino Unido*. Ed. Fundación Hanns Seidel. Santiago de Chile. Disponible en web en febrero 2011: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_Privados_de_libertad_Voz_Adolescentes.pdf 2008.
- ZAPICO BARBEITO, M., "¿Un derecho fundamental a la reinserción social? Reflexiones acerca del artículo 25.2 de la CE", en *Anuario da Faculdade de Dereito da Universidade da Coruña*, 2009, pp. 919 - 944.

7. NOTAS

- 1 Sobre el interés superior del menor, véase RIVERO HERNÁNDEZ, F., *El interés del menor*. Ed. Dykinson. Madrid. 2000; BARTOLOMÉ CENZANO, J. C., "Sobre la interpretación del interés superior del menor y su trascendencia en el Derecho positivo español". Disponible en web en abril de 2013, en <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2012.1300> en Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia, septiembre, Núm. 3, Ed. Reinad - Universidad Politécnica de Valencia. 2012, pp. 46 – 59; ALTAVA LAVALL, M. G., "El interés del menor en el proceso penal de menores y jóvenes", en *Justicia penal de menores y jóvenes (análisis sustantivo y procesal de la nueva regulación)*. J. L. González Cussac, J. M. Tamarit Sumalla y J. L. Gómez Colomer (coordinadores). Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2002, pp. 347 – 380; ORTEGA GUERRERO, I., "El principio del interés superior del niño en las situaciones de crisis familiar: una perspectiva comparada en el ámbito de la Unión Europea", en *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, Vol. 2, Núm. 3, 2002, pp. 87 – 108; RUBELLIN – DEVICHI, J., "Le principe de l'intérêt de l'enfant dans la loi et la jurisprudence françaises.", en *La Semaine Juridique*, Núm. 7, I 3739. 1994; VILAGRASA ALCAIDE, C., "El interés superior del menor", en *Derecho de la persona*. Isaac Ravetllat Ballesté (coord.). Ed. Bosch. Barcelona., 2011, pp. 25 – 50; RAVETLLAT BALLESTÉ, I., "El interés superior del niño: concepto y delimitación del término", en *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº 30, 2, 2012 (Ejemplar dedicado a: Infancia, derechos y educación), pp. 89-108; CILLERO BRUÑOL, M., "El interés superior del niño en el marco de la Convención internacional sobre los derechos del niño", en UNICEF. Ejemplar dedicado a "Justicia y Derechos del Niño", Núm. 1, 1999, Madrid, pp. 45 – 63.
- 2 ¿Niño / niña / menor? En este artículo, vamos a utilizar la expresión "menor" o "menor infractor", que es la forma utilizada actual o habitual y, también, tradicionalmente en la jurisdicción penal de menores (jurisdicción en la que se desarrolla este artículo), en este sentido, véase DE LA CUESTA ARZAMENDI, J. L., / BLANCO CORDERO, I., *Menores infractores y sistema penal*, Ed. Instituto Vasco de Criminología. Donostia – San Sebastián. 2010; HARRIS, PH. W., / WELSH, W., / BUTLER, F., *Un siglo de justicia juvenil, en Una selección de Criminal Justice 2000*, obra titulada Justicia penal siglo XXI, National Insti-

tute of Justice (U.S. Department of Justice); pp. 55 – 130; WERTH WAINER, F., *Sistemas de justicia juvenil: la experiencia comparada*. Estados Unidos, Canadá y Reino Unido. Ed. Fundación Hanns Seidel. Santiago de Chile; 2008. No obstante y como todos sabemos, el significado de las palabras, de los conceptos y de las denominaciones no es neutral y, en este sentido, dicho significado puede contener cierto nivel de carga ideológica, así, véase SÁNCHEZ – VALVERDE VISUS, C., “El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de la denominaciones: ¿Niño / niña, o menor?”, en *Revista de Intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social*, N° 9, diciembre 2016, pp. 55 – 68; también, NAVARRO LÓPEZ, P. E., “La aplicación neutral de conceptos valorativos”, en *Análisis e derecho*, Paolo Comanducci y Riccardo Guastini (coordinadores). Ed. Marcial Pons. Barcelona., 2007, pp. 39 – 55.

- 3 Véase FREEDMAN, D., “Funciones normativas del interés superior del niño”, en *Jura Gentium*, *Revista de filosofía del derecho internacional y de la política global*. Disponible en web el 6.10.2010 <http://www.juragentium.unifi.it/es/surveys/latina/freedman.htm> 2005, apartado 2.
- 4 Véase, por todos, RAVETLLAT BALLESTÉ, op. cit., p. 93.
- 5 En este contexto, véase el Art. 1.2 Ley orgánica reguladora de la responsabilidad penal del menor (LORPM a partir de ahora), RAVETLLAT BALLESTÉ, op. cit., p. 93 y p. 96.
- 6 Véase CABEZAS SALMERÓN, J., *Reevaluación crítica del concepto de responsabilidad penal del menor*. Posicionamientos sociales, pp. 1 – 23. Disponible en web en agosto de 2013 <http://new.pensamientopenal.com.ar/16022009/os-pdh.pdf> 2008, p. 4.
- 7 Véase CILLERO BRUÑOL, op. cit., p. 60.
- 8 Véase ALTAVA LAVALL, op. cit., p. 359 y p. 361.
- 9 En este aspecto, véase “Las instituciones protectoras de menores” (título del epígrafe utilizado por la autora), en MORA SÁNCHEZ, A. M., *La medida de internamiento en régimen cerrado*. Concepto, naturaleza y régimen de ejecución. Alternativas. Tesis doctoral, localizable en la base de datos de tesis doctorales en octubre de 2014: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/23255> Granada. 2012, p. 17 y ss., BELOFF, M., “Modelo de la protección integral de

los Derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar”, en revista UNICEF. *Ejemplar dedicado a “Justicia y Derechos del Niño”*, Núm. 1. Madrid., 1999, pp. 9 – 22; DE PALMA DEL TESO, A. / FONT I LLOVET, T., *La protecció pública dels menors desemparats*. La tutela de l’Administració. Disponible en web

http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIU/doc_46896471_1.pdf 2002; SÁNCHEZ – VALVERDE VISUS, C., *La Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: Aproximación Histórica y Guía Documental de su Archivo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l’Educació. Barcelona. 2007; RAVETLLAT BALLESTÉ, I., *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia*. Ed. Universitat Politècnica de València. 2015.

- 10 Como ejemplo de legislación que ha evitado que los menores abandonados sean tratados a través de la justicia penal, mediante la tarea asistencial y de protección, citamos la Ley de Protección a la Infancia, también conocida como Ley Tolosa Latour, promulgada el 12 de agosto de 1904; en este contexto, véase PANCHÓN IGLESIAS, C., *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Ed. Dulac. Barcelona. 1998, p. 19 y ss. Más actualmente, véase la Ley orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; también, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. En Catalunya, la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia.
- 11 En este sentido, véase ORTEGA GUERRERO, op. cit., pp. 87 – 108.
- 12 Sobre las instituciones de reforma, véase ALEMÁN MONTERREAL, A., “Reseña histórica sobre la minoría de edad penal”, en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de la Coruña*, N° 11, 2007, pp. 27 – 44; MARTÍNEZ ÁLVAREZ, O., *Justicia y protección de menores en la España del siglo XIX*. La Cárcel de Jóvenes de Madrid y la Casa de Corrección de Barcelona. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 2012; también, la tesis doctoral de PÉREZ DE LARA, C., *Tratamiento de menores de edad penal en la legislación española*; igualmente, la tesis doctoral de SÁNCHEZ MARTÍNEZ, F., *La jurisdicción de menores en España (pasado,*

- presente y futuro), Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid. 1996; y, sobre todo, el trabajo de VENTAS SASTRE, R., "La minoría de edad penal en el proceso de la codificación penal española (siglos XIX y XX)", en Cuadernos de Política Criminal, Nº 77, 2002, pp. 301 – 407.
- 13 Sobre los problemas derivados de las cláusulas generales, véase GARCÍA SALGADO, M. J., "Determinar lo indeterminado: sobre cláusulas generales y los problemas que plantean", en Anuario de filosofía del derecho, Núm. 20, 2003, pp. 105 – 130; en relación con la indeterminación jurídica, véase MORESO MATEOS, J. J., La indeterminación del Derecho y la interpretación de la Constitución. Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid. 1997.
 - 14 En este sentido, véase FREEDMAN, D., "Los riesgos del interés superior del niño". Disponible en web el 10.4.2015 <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/los-riesgos-del-interes-superior-del-nino.pdf> 2013, pp. 1 - 29.
 - 15 En este sentido, véase GUTIÉRREZ ALBENTOSA, J. M., El principio de legalidad en la jurisdicción de menores, Ed. J. M. Bosch, Barcelona, 2016.
 - 16 Véase PAREDES CASTAÑÓN, J. M., "El principio del 'interés del menor' en Derecho penal: una visión crítica", en Revista de Derecho penal y criminología, Núm. 10, julio de 2013, pp. 155 – 186, p. 168, nota a pie de página Nº 34.
 - 17 Sobre las garantías del menor infractor, véase AYO FERNANDEZ, M., Las garantías del menor infractor. Aranzadi, Pamplona. 2004.
 - 18 Véase FREEDMAN, "Funciones normativas...", op. cit.
 - 19 Véase SALA DONADO, C., Proceso penal de menores: especialidades derivadas del interés de los menores y opciones de política criminal. Tesis doctoral. Disponible en web en noviembre de 2012: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4794/tcsd.pdf?sequence=1> Un ejemplar, en el Departamento de Derecho Público de la Universidad de Girona. 2002, p. 36.
 - 20 Véase ATC, S. 1ª, 1.2.2001, FJ 5º (Magistrados ponentes Excmos. Sr. Pedro CRUZ VILLALÓN, Sr. Pablo GARCÍA MANZANO y Sr. Fernando GARRIDO FALLA).
 - 21 Véase RAVETLLAT BALLESTÉ, "El interés superior...", op. cit., p. 99.
 - 22 Para recurrir ante el TC, mediante el recurso de amparo, véase DEMETRIO CRESPO, E., / SANZ HERMIDA, A. M., "Sobre los requisitos para recurrir en amparo ante el TC las sentencias dictadas en el proceso penal del menor", en Revista General de Derecho Penal, Ed. Iustel. Nº 12, noviembre, Madrid. 2009, pp. 1 – 5.
 - 23 En este sentido, véase CRUZ MÁRQUEZ, B., Educación y prevención general en el derecho penal de menores. Ed. Marcial Pons. Barcelona. 2006, p. 24 y ss.
 - 24 Véase PAREDES CASTAÑÓN, op. cit., p. 161 y p. 164 y ss.
 - 25 Véase la Observación General Nº 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, Apartado I. A. Introducción, punto 6, p. 4.
 - 26 En este sentido, véase GARCÍA MACHO, R., "Los derechos fundamentales sociales y el derecho a una vivienda como derechos funcionales de libertad", en Revista catalana de Dret Públic, Núm. 38. Barcelona. 2009, pp. 67 – 96, p. 83. Respecto a la perspectiva de exigir el derecho fundamental a la educación directamente y ante los tribunales y a nivel individual, véase FERNÁNDEZ – MIRANDA CAMPOAMOR, A., / SÁNCHEZ NAVARRO, A. J., "Comentario al artículo 27 CE", en Comentarios a la Constitución Española (Tomo III), Óscar Alzaga Villaamil (Director). Editoriales de Derecho Reunidas, Madrid, 1996, pp. 168 y 169.
 - 27 En este contexto, véase la STC, Pleno, 11.4.1985, FJ 4º, párrafo último, recurso previo de inconstitucionalidad (MP: Excm. Sra. Gloria BEGUÉ CANTÓN y Excmo. Sr. D. Rafael GÓMEZ – FERRER MORANT).
 - 28 Sobre la prevención especial en la jurisdicción de menores, véase ALBRECHT, P. A., El Derecho penal de menores, (traducida al castellano por Juan Bustos Ramírez). Ed. PPU. Barcelona. 1990, p. 95 – 96.
 - 29 Véase CANO PAÑOS, M. A., "¿Supresión, mantenimiento o reformulación del pensamiento educativo en el Derecho penal juvenil?", en Revista Electrónica de ciencia Penal y Criminología, Núm. 13, noviembre, <http://criminet.ugr.es/recpc/13-13.pdf> 2011, pp. 1 – 55, p. 10.

- 30 Véase CANO PAÑOS, op. cit., p. 11.
- 31 Véase la LORPM, Exposición de Motivos, apartado 3.
- 32 Véase la LORPM, DT única, apartado 4º.
- 33 Véase COLÁS TURÉGANO, A., *Derecho penal de menores*, Ed. Tirant lo Blanch. Valencia. 2011, p. 87; VIANA BALLESTER, C., "La responsabilidad penal del menor: naturaleza y principios informadores", en *Revista penal*, Núm. 13, 2004, pp. 151 – 184, p. 175; ORNOSA FERNÁNDEZ, M. R., *Derecho penal de menores*. Comentarios a la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, reformada por la Ley orgánica 8/2006, de 4 de diciembre y a su reglamento, aprobado por el Real decreto 1774, de 30 de julio. Ed. Bosch. 4ª edición. Barcelona. 2007, 240; DE LA CUESTA ARZAMENDI, J. L., "El nuevo Derecho penal español para delincuentes menores y jóvenes", en *Crónica*, Núm. 2, Vol. 14, Ed. Asociación Internacional de Magistrados de la Juventud y de la Familia, 2005, pp. 12 – 16, p. 13; CUELLO CONTRERAS, J., *El nuevo Derecho penal de menores*, Civitas, Madrid. 2000; p. 157; CRUZ MÁRQUEZ, op. cit., p. 19; BENÍTEZ ORTÚZAR, I. F., "El Derecho penal de menores en el Estado social y democrático de Derecho. Breve referencia a los principios que disciplinan el ius puniendi estatal respecto del joven infractor", en *El derecho penal de menores a debate*. I Congreso Nacional sobre Justicia Penal Juvenil, I. E. Benítez Ortúzar, M. J. Cruz Blanca (directores). Ed. Dykinson. Madrid., 2010, pp. 53 – 78, p. 55; SANZ HERMIDA, A. M., "Responsabilidad penal del menor", en *Estudios de Derecho penal*, Ed. Asociación Internacional de Derecho penal. Universidad de Castilla – La Mancha, 2004, pp. 11 – 39, p. 17; CRUZ MÁRQUEZ, B., "Presupuestos de la responsabilidad penal del menor: una necesaria revisión desde la perspectiva adolescente", en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Núm. 15. Ejemplar dedicado a: *El menor ante el derecho en el siglo XXI* / coord. por Julio Díaz-Maroto y Villarejo, Alma María Rodríguez Guitián, 2011, pp. 241 – 269, p. 247 – 248, esta autora señala que la característica diferenciadora del Derecho penal de adultos es el interés superior del menor, no la prevención especial.
- 34 Véase la STC, S. 1ª, 16.5.2011, FJ 3º (MP: Excmo. Sr. D. Pablo PÉREZ TREMPES).
- 35 Véase la STS, S. 2ª, Sección 1ª, 21.1.2004, FJ 3º (MP: Excmo. Sr. D. Andrés MARTÍNEZ ARRIETA).
- 36 Véase el Auto de la Audiencia Provincial de Zaragoza, S. 1ª, de 30.5.2005.
- 37 Véase el Informe del CGPJ, Magistrado Ponente: Excmo. Sr. D. Adolfo PREGO DE OLIVER Y TOLLIVAR, al Anteproyecto de Ley por el que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, informe de fecha 23 de noviembre del 2005, Consideración cuarta, p. 19. La LORPM relaciona igualmente el principio de flexibilidad en la ejecución de las penas juveniles y el interés superior del menor, en el apartado 6º de su Exposición de Motivos.
- 38 Sobre "El interés superior del menor como principio jurídico" (título del epígrafe utilizado por el autor), véase ÓSCAR VILLAMAYOR, F. B., "Posibilidad de una 'autonomía minoril': incidencia del interés superior del menor", en *Lecciones y Ensayos, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Nº 82, 2006, pp. 261–277. En <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/82/lecciones-y-ensayos-82-paginas-261-277.pdf>, p. 266 y ss.
- 39 El principio del interés superior del menor es denominado "principio educativo", según palabras de ALBRECHT, op. cit., p. 94 – 95. CRUZ argumenta la distinción entre el principio educativo y el interés superior del menor, en CRUZ MÁRQUEZ, "Presupuestos...". op. cit., p. 244; también, CRUZ MÁRQUEZ, *Educación...*, op. cit., p. 26 y ss., y p. 130 y ss. Acerca del "principio educativo", véase, también, MORA SÁNCHEZ, op. cit., p. 124 y ss.
- 40 Tal y como así es tenido en cuenta por la doctrina especializada en Derecho penal juvenil, en este sentido, véase, MARTÍNEZ SERRANO, op. cit., en el apartado II.3, "Principio del superior interés del menor".
- 41 Véase Comité de los Derechos del Niño, Observación General Nº 1 (2001), Anexo IX, sobre los Propósitos de la educación, 17 de abril de 2001, en relación con el Art. 29, párrafo 1 de la CDN.
- 42 Véase CDN, Comité de los Derechos del Niño de las NNUU, Observación General Nº 10 (2007), sobre Los derechos del niño en la justicia de menores, apartado F, párrafo 89.
- 43 Sobre el "Contenido esencial del derecho fundamental a la educación" (título del subepígrafe

- utilizado por el autor), véase SANZ CARRASCO, G., Principios, libertades y derechos educativos constitucionales, Ed. Dulac. Barcelona. 2000, p. 145 y ss., DÍAZ REVORIO, F. J., Los derechos fundamentales del ámbito educativo en el ordenamiento estatal y autonómico de Castilla – La Mancha, Ediciones Parlamentarias de Castilla – La Mancha. Toledo. 2002, p. 54 y ss., MARTÍNEZ RUANO, P., “La configuración constitucional del Derecho a la Educación”, en *European Journal of Education and Psychology*. Vol. 4, Nº 2, 2011, pp. 171 – 181; también, disponible en web en octubre de 2013: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3780162>
- 44 Esta CDN forma parte del ordenamiento jurídico interno español, en virtud del Art. 96.1 CE y del Art. 1.2 LORPM.
- 45 Véase la citada STC 36/1991, de 14 de febrero, FJ 6º, párrafo 16º.
- 46 Tal y como se sugiere en VENTURA FACI, R., / PELÁEZ PÉREZ, V., Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Comentarios y jurisprudencia. Ed. Colex, 2ª edición. Madrid. 2007, p. 26.
- 47 El derecho a la educación junto al derecho a la resocialización se establece, también, en la CDN, derecho que se explicita en la Observación General Nº 1 (2001) sobre los Propósitos de la educación; también en la Observación General, Nº 10 (2007) y Nº 14 (2013); también, en el Art. 55 LORPM. La CDN se menciona, expresamente, como fuente del Derecho y de garantías aplicables al menor infractor, en el Art. 1.2 LORPM.
- 48 Este Art. 28 de la CDN ha sido actualizado, re-interpretado y revisado por el Comité de los Derechos del Niño de las NNUU, a través de la Observación General Nº 1 (2001), sobre los Propósitos de la educación.
- 49 Este artículo ha sido desarrollado, reinterpretado y puesto al día por el Comité de los Derechos del Niño de las NNUU, a través de la Observación General Nº 1 (2001), sobre los Propósitos de la educación, en su 26º período de sesiones, abril de 2001.
- 50 Véase MADRIGAL MARTÍNEZ – PEREDA, C., “La protección de derechos fundamentales concretos de personas menores de edad”, Ed. Fiscalía General del Estado. Disponible en web www.fiscal.es Apartado “Documentos”, “Ponencias formación continuada”, “Seminario especialización en menores: protección y reforma”; 5 junio 2013, Madrid, pp. 1 – 104, p. 53. También, MIR PUIG, S., El Derecho penal en el Estado social y democrático de derecho, Ed. Ariel. Barcelona. 1994, p. 126; también, GARCÍA ARÁN, M., “La ejecución penitenciaria en una sociedad cambiante: hacia un nuevo modelo.”, en *La ley penal: revista de derecho penal, procesal y penitenciario*, Núm. 30, 2006, pp. 5 – 14, p. 8.
- 51 Véase la citada STC 36/1991, de 14 de febrero, FJ 6º.
- 52 Sobre este derecho, véase CID MOLINÉ, J., “Derecho a la reinserción social: consideraciones a propósito de la reciente jurisprudencia constitucional en materia de permisos.”, en *Jueces para la democracia*, Núm. 32, 1998, pp. 36 – 49.
- 53 Sobre la ubicación constitucional del derecho a la educación, véase MARTÍNEZ RUANO, op. cit. En este contexto, véase, también, FERNÁNDEZ – MIRANDA CAMPOAMOR / SÁNCHEZ NAVARRRO, op. cit., pp. 168 - 169.
- 54 Véase RAVETLLAT BALLESTÉ, “El interés superior...”, op. cit., p. 95.
- 55 Véase Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Exposición de Motivos.
- 56 El autor se refiere al concepto del interés superior del menor.
- 57 Véase CANO PAÑOS, op. cit., p. 18.
- 58 Véase DE LA ROSA CORTINA, J. M., “Los principios del Derecho procesal penal de menores”, en *Tribunales de Justicia: Revista española de derecho procesal*. Núm. 11, 2003, pp. 21 – 45, p. 25, nota a pie de página Nº 36; COUSO, J., “Principio educativo y resocialización en el Derecho penal juvenil”, en *Revista UNICEF. Ejemplar dedicado a “Justicia y Derechos del Niño”*, Nº 9, Madrid. 2007, pp. 219 – 232. Sobre la función de la educación en el Derecho penal juvenil, véase el trabajo de CRUZ MÁRQUEZ, acerca del “Contenido y posición del principio educativo en el Derecho penal de menores.” (título del epígrafe utilizado por la autora), en CRUZ MÁRQUEZ, Educación..., op. cit., p. 23 y ss., véase, también, VIANA BALLESTER, op. cit., p. 175.
- 59 Véase RAVETLLAT BALLESTÉ, “El interés superior...”, op. cit., p. 95.

- 60 En este contexto, véase la STC, S. 1ª, 3.10.1994 (MP: Excmo. Sr. D. Pedro CRUZ VILLALÓN).
- 61 El derecho fundamental a la educación se regula, igualmente, en el Art. 27.5 CE, según SANZ CARRASCO, op. cit., p. 142.
- 62 La relación entre el principio del interés del menor y el principio de resocialización la valora la doctrina especializada en Derecho penal juvenil en VIDAL HERRERO, M. S., *Crítica al modelo de responsabilidad penal del menor en la ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Hacia un "modelo social de responsabilidad" del menor infractor*. Tesis doctoral. Disponible en web en abril de 2016 <http://eprints.ucm.es/view/divisions/320.html> Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Derecho. Madrid. 2015, p. 242 y ss; VIANA BALLESTER, op. cit., p. 183; CANO PAÑOS, M. A., *El futuro del Derecho penal juvenil europeo. Un estudio comparado del Derecho penal juvenil en Alemania y España*. Ed. Atelier, Barcelona. 2006, p. 203; MARTÍNEZ SERRANO, op. cit., p. 38; DE LA CUESTA ARZAMENDI, op. cit., p. 15; SERRANO TÁRRAGA, "Medidas...", op. cit., p. 340. Acerca del Art. 25.2 CE y su contenido, véase MIR PUIG, op. cit., p. 40 y ss.
- 63 Tal y como proponen DE LA CUESTA ARZAMENDI / BLANCO CORDERO, op. cit., p. 56.
- 64 En este sentido, véase URÍAS MARTÍNEZ, J., "El valor constitucional del mandato de resocialización", en *Revista española de derecho constitucional*, Año Núm. 21, Núm. 63, 2001, pp. 43-78; ZAPICO BARBEITO, M., "¿Un derecho fundamental a la reinserción social? Reflexiones acerca del artículo 25.2 de la CE", en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 2009, pp. 919 - 944.
- 65 Véase COLÁS TURÉGANO, op. cit., p. 87.
- 66 Véase Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 10 (2007), sobre Los derechos del niño en la justicia de menores, punto N° 7.
- 67 Véase la STC, Pleno, 17.10.2012, FJ 3º b) (MP: Excmo. Sr. D. Luis Ignacio ORTEGA ÁLVAREZ).
- 68 Véase FGE, Circular 1/2007, de 23 de noviembre de 2007, sobre criterios interpretativos tras la reforma de la legislación penal de menores de 2006, p. 43.
- 69 Véase BENÍTEZ ORTÚZAR, op. cit., p. 55.
- 70 En virtud de los Arts. 2, 44 y 45 LORPM.
- 71 En este sentido, véase BARTOLOMÉ CENZANO, op. cit., pp. 46 - 59.
- 72 Negrita es mía.
- 73 Véase PAREDES CASTAÑÓN, op. cit., p. 168.
- 74 Véase COLÁS TURÉGANO, op. cit., p. 50.
- 75 Las penas juveniles privativas de otros derechos son: privación del permiso de conducción, de la licencia de armas o de caza y la inhabilitación absoluta, penas juveniles reguladas en el Art. 7.1, letras n y ñ LORPM.
- 76 En este contexto, véase la STC, S. 1ª, 16.5.2011, FJ 3º (MP: Excmo. Sr. D. Pablo PÉREZ TREMPES).
- 77 En este sentido, véase RODRÍGUEZ YAGÜE, C., "El Derecho a la educación en el sistema penitenciario español", en *La Ley*, N° 96 - 97, Sección Derecho penitenciario, Septiembre - Octubre 2012, p. 1.

UNIVERSIDADES POPULARES Y PEDAGOGÍA SOCIAL

Oscar Medina Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
oscar.medina@ulpgc.es

Resumen

A partir de algunas aportaciones tomadas de la Historia de la Educación, se analizan los orígenes y características de los dos tipos de formación de personas adultas que nacieron durante el s. XIX: las escuelas de adultos y los centros de educación popular. Esta primera referencia histórica nos permite adentrarnos en la génesis de las Universidades Populares en Europa y en España, profundizando en algunas señas de identidad que han presidido la actuación de estas instituciones a lo largo de más de un siglo ya de su historia: son instituciones de educación no formal dedicadas a la educación de personas adultas, lo que significa que cuentan con un amplio margen de actuación en relación con los requisitos para su apertura, el contenido y la organización de las ofertas educativas; se dedican a la educación popular, entendiéndose por ello poner la cultura y el conocimiento científico al alcance del pueblo, sobre todo de los sectores sociales más necesitados de educación; en tercer lugar, se analiza la función que tradicionalmente han ejercido, y ejercen en la actualidad, las Universidades Populares en el desarrollo de la democracia y la participación de los ciudadanos en el municipio; utilizan una metodología socioeducativa que afecta tanto al proyecto global como a la didáctica de cada actividad; y finalmente se destaca que, en la medida en que son instituciones dedicadas a la educación social, su marco teórico de referencia no es la Pedagogía Escolar sino la Pedagogía Social, con las implicaciones que ello tiene en el estudio de estos centros por parte de las Facultades Universitarias de Educación.

Palabras clave

Educación Popular, Universidades Populares, Extensión Universitaria, Educación de Personas Adultas, Educación Social, Pedagogía Social.

INTRODUCCIÓN

Nos ocupamos en este trabajo de las Universidades Populares en España, destacando que, dado que son instituciones de educación social, su marco teórico es la Pedagogía Social. Pero el problema con el que nos encontramos es que, en el campo de las Ciencias de la Educación, no siempre se ha distinguido entre Pedagogía Escolar y Pedagogía Social. Desde su aparición en el ámbito de las ciencias (a principios del s. XIX, fruto

de las aportaciones de Pestalozzi, Froebel y principalmente de Herbart), la Pedagogía se ha identificado casi exclusivamente con el ámbito escolar, debido sobre todo al proceso de institucionalización masiva de la escuela para niños, que se inicia por la misma época; incluso en el caso de los menores infractores, a partir del s. XVIII y XIX se utilizan unas escuelas especiales como colonias y asilos para estos niños (Ortega Esteban, 1999: 45-48). El

resultado ha sido que la Pedagogía General ha evolucionado condicionada por dos variables que han determinado su desarrollo, sus métodos y los propios resultados de la investigación. Estas dos variables son, por una parte, la *infancia* (los niños como los principales destinatarios de la educación) y, por otra parte, la *escuela* (los centros escolares, las aulas como los lugares privilegiados para impartir educación).

Este enfoque escolar de la Pedagogía es hegemónico prácticamente durante todo el siglo XIX, hasta que en 1898 se da el primer toque de atención sobre las relaciones entre educación y comunidad, cuando Natorp (1913) publica su libro *Pedagogía Social* (Pérez Serrano, 2002). No obstante, conviene señalar que el planteamiento de Natorp es sobre todo teórico; en la práctica, la Pedagogía dominante sigue siendo escolar, sobre todo en España. No así en otros países, como Alemania, donde, según Quintana Cabanas (1994: 14), los estudios pedagógicos universitarios desde principios del s. XX se dividen en tres grandes sectores: la Pedagogía General, la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social.

En el caso de España, tendremos que esperar hasta la década de 1950 para ver la asignatura de Pedagogía Social en los currículos de los estudios universitarios de Madrid, Barcelona y Valencia, ciudades de las primeras Universidades que la implantaron. Y no fue hasta 1991 cuando se creó la formación universitaria correspondiente a la Diplomatura de Educación Social (hoy Grado en Educación Social), existiendo actualmente más de 20 universidades que imparten dicha formación (Fermoso, 2003: 33).

No obstante, pese a al retraso secular con el que nace la Pedagogía Social y la carrera de Educación Social en España, llama la atención el hecho de que, sobre todo a partir de 1991 (año en que comienza a impartirse la formación propia de la titulación de Educación Social en las Universidades españolas), vemos que instituciones tan señaladas de la educación social, como las Universidades Populares, prácticamente han sido ignoradas en los

diferentes programas universitarios. Más aún si admitimos con Moreno Martínez (2005: 25) que estamos ante “una de las experiencias de educación popular más ricas y destacadas desarrolladas en la España del siglo XX”.

Especialmente sorprende que, siendo actualmente las Universidades Populares unas instituciones vigentes dedicadas, desde hace más de 100 años, a la educación de personas adultas y comprometidas con el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo comunitario, apenas cuenten con unas notas a pie de página en la extensa bibliografía que consultan en la actualidad los alumnos universitarios de Educación Social. Se diría que en este caso la Academia (la Universidad), como el avestruz, oculta nuevamente su cabeza bajo las aulas de la escuela. Como nos dicen López-Núñez y Lorenzo-Martín (2009: 154): “Para la gran mayoría, las Universidades Populares están relegadas al plano histórico de la educación, y se ha llegado a desconocer, incluso, que en la actualidad conforman todo un proyecto educativo y social, extendido por todas las comunidades autónomas de España y países europeos y sudamericanos”.

Por ello, coincidiendo con los citados López-Núñez y Lorenzo-Martín (2009), nos ocupamos en este trabajo de las Universidades Populares (su origen, su planteamiento pedagógico, sus métodos, su función municipal, su papel en las relaciones cultura-participación, etc.), con la finalidad de sacar a flote lo mejor de estas instituciones que había permanecido en la penumbra. En este sentido, nos unimos al intento de “hacer memoria” de Moreno Martínez (2005) como el único medio de acceder a la identidad de estas instituciones, cuya realidad no solo ha sido ignorada, sino incluso incautada y aniquilada en algunos momentos de nuestra historia.

Y lo hacemos con una doble mirada. Por un lado, pensando en la red de Universidades Populares que existe en Canarias, con la intención de que sus coordinadores y monitores, así como los propios ayuntamientos que las han creado y los concejales que las gestionan conozcan su origen, sus posibilidades culturales y educativas, la función que pueden ejercer en la

participación municipal y lo que pueden contribuir a la calidad de vida de los ciudadanos y sus comunidades. Y, por otra parte, fijamos también nuestra atención en las actuales Facultades de Educación que, desde nuestro punto de vista y en el marco de la Pedagogía Social, deben considerar las Universidades Populares como dispositivos de educación social para personas adultas, con todo lo que ello pueda implicar para el plan de estudios de los alumnos y titulados en el Grado de Educación Social.

UNA PRIMERA REFERENCIA HISTÓRICA

Nos dicen los historiadores que hasta el siglo XVIII la educación era una responsabilidad de la comunidad, que realizaba un tipo de educación informal, espontánea y que se llevaba a cabo al mismo tiempo que se vivía. Por ello hablamos de una época en la que no había escuelas ni profesionales de la educación. La gran mayoría de la población se educaba en la familia, en las iglesias, en el trabajo, en el ejercicio de las armas, en las relaciones sociales, etc. y solo unos pocos (las clases altas, los hijos de los reyes, de los nobles, de la burguesía) eran instruidos por preceptores, encargados de orientar su instrucción durante la infancia y la adolescencia. No son pocos los autores que analizan esta etapa primitiva de la educación, entre otros, Ruíz Amado (1911), Luzuriaga (1980), Gutiérrez Zuloaga (1972), Bowen (1976), Capitán Díaz (1978), Larroyo (1979), Faure *et al.*, (1973), Kirpal (1979), Dave (1979), Touriñan (1983), Marrou (1985) y Trilla (1986).

Pero esta situación cambia a partir de finales del s. XVIII y principios del XIX, según los países (Gutiérrez Zuloaga, 1972; Moreno *et al.*, 1978; Lozano, 1980 y 1994; Trilla, 1985; Barbero, 1993; Ortega, 1993; Ruíz Berrio, 1994; Esteban y López Martín, 1994; Ramírez y Boli, 1999). Se inicia en Europa la institucionalización de la educación, lo que significa que la formación del pueblo deja de ser una responsabilidad de la comunidad y se institucionaliza, mediante la creación de escuelas para todos. Además, se legisla para que la

escolarización sea obligatoria y se dediquen fondos públicos para su extensión y consolidación. Es lo que los estudiosos de este asunto denominan como el “proceso masivo de escolarización”, cuyas hipótesis más plausibles acerca de las razones que explican su origen apuntan en la siguiente dirección: en primer lugar, a la extensión de las *ideas democráticas e igualitarias* de la Revolución Francesa; en segundo lugar, al clima intelectual de *confianza en la educación* propio del pensamiento de la Ilustración; también existieron *razones económicas*, dado que se necesitaba preparar a la población para el desarrollo industrial de la época; y no menos importantes fueron las razones políticas, toda vez que los nacientes Estados europeos veían la escuela como la gran oportunidad para construir una *identidad nacional*.

En base a las razones anteriores, vemos que la educación de los niños deja de ser una tarea casi exclusiva de la comunidad y se convierte en una responsabilidad y obligación del Estado, lo que se traduce en el correspondiente presupuesto nacional de cada año. El efecto más inmediato que tiene todo ello es que la educación deja de ser informal y espontánea y se hace más metódica y sistemática. Así pues, con la creación de las escuelas para los niños, nace la Pedagogía como disciplina y aparecen los primeros profesionales de la educación. No en vano, la educación sistemática tal como hoy la conocemos, la escuela, es una institución que nace como una de las más preciadas conquistas de los seres humanos.

Pero, al mismo tiempo que se escolariza a los niños, sus escuelas se usan también para la educación de las personas adultas (aunque todavía tímidamente y sin ambición), sobre todo para responder a las necesidades de formación que exigía el proceso de industrialización. Se había extendido la evidencia de que los países más instruidos (con menos analfabetos) se incorporaban antes y mejor a la Revolución Industrial, poniendo así de manifiesto lo que se comenzaba ya a considerar como el valor económico de la educación

(Cipolla, 1983: 130). Era necesario reducir la tasa de analfabetismo de la población adulta que, en el caso de España, en 1860 estaba en el 75% y todavía en 1940 no había bajado del 34% (Seitter, 2001: 19).

Por tanto y resumiendo, según los historiadores de la educación, a partir del s. XVIII y el XIX en los países europeos, por las razones antes señaladas, tiene lugar la institucionalización de la educación, creando escuelas para niños y también para adultos.

DOS CATEGORÍAS O TIPOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Continuando con la lectura de los historiadores, hay datos que nos hacen pensar que, a partir del XIX, la educación de los niños en las escuelas, en general, se mantiene en su función y no cambia su configuración esencial con el paso de los años, sino que más bien se mejora la oferta tradicional: se extiende la educación obligatoria y se financia cada vez mejor, se genera toda una arquitectura escolar, los currículos se van adaptando a los cambios sociales, se forma cada vez mejor a los profesores, se optimiza el trabajo en el aula con los alumnos, y en general la Pedagogía se consolida en el campo de la investigación y la ciencia como un saber educativo que parece dar respuesta a los problemas de los maestros y profesores.

Sin embargo, no sucede así con la educación de las personas adultas, cuyo desarrollo da lugar a dos tipos de formación y de centros: las escuelas para adultos y los centros de educación popular.

Las escuelas de adultos

Inicialmente estas escuelas son las mismas que para niños, solo que se utilizan en otro horario para personas adultas, dadas sus responsabilidades familiares y laborales. Su finalidad es análoga a las de los niños: enseñar a leer y escribir e impartir una formación básica general para defenderse en la vida, cuyas principales materias o asignaturas son

Historia, Lengua, Matemáticas, etc. (Escolano, 1992; Guereña, 1989, 1990 y 1992; Moreno Martínez, 1992; Moreno Martínez y Navarro García, 2009; Moreno Martínez y Viñao, 1997; Tiana, 1991; Medina, 1998).

Está claro, pues, que en estas escuelas se enseña lo mismo que a los niños; un tipo de enseñanza que conduce a las titulaciones básicas del sistema educativo: inicialmente Cultura General o Estudios Primarios, y posteriormente Educación General Básica o Graduado en Educación Secundaria. Precisamente por tratarse de las titulaciones básicas del sistema educativo, constituyen un tipo de educación formal, reglada y oficial, ordenada legalmente por las autoridades del Estado, mediante el departamento correspondiente del Gobierno de cada época (Fomento, Instrucción, Educación, etc.).

En su aplicación a los públicos adultos, estas escuelas y la enseñanza que imparten cumplen una función compensatoria, toda vez que se busca que los adultos analfabetos y sin escolarizar, así como los que fracasaron en las escuelas o las abandonaron sin terminar, tengan una segunda oportunidad. Las denominaciones que estas escuelas van teniendo con los años son diversas: a lo largo del s. XIX se llaman Escuelas de Adultos o también Centros de Educación de Adultos, y ya en el siglo XX cambian su denominación por Centros de Educación Permanente de Adultos, que a partir de 1990 se conocerán como Centros de Educación de Personas Adultas.

Pero pronto estas primeras escuelas para adultos y el tipo de enseñanza que se imparte crean problemas de toda índole, a lo largo del XIX y hasta finales del XX, derivados de la aplicación casi mimética del modelo escolar e infantil a la formación de personas adultas (Medina, 1997 y 2002). Algunos de tales problemas son los siguientes:

- No solo se usan las escuelas para los adultos, aunque en otros horarios, sino que son los mismos profesores de los niños los que también forman a las personas adultas. Estos profesores han sido formados

para trabajar con niños, conocen la psicología infantil, pero nada de la edad adulta; usan métodos basados en la disciplina y el control en lugar de valorar la responsabilidad, la cooperación o el diálogo.

- Durante mucho tiempo lo que se enseña a los niños (el currículo) es lo mismo que se enseña a los adultos, un hecho que no cambia hasta finales del s. XX. En las normas de la época solo se admiten cambios metodológicos, pero no cambios en los contenidos ni en la organización.
- Globalmente, el resultado de todo este proceso es que se educa a los adultos como a los niños, en la medida en que las asignaturas, el trato recibido, la comunicación, las normas de disciplina, el tipo de participación, la organización. etc. es el mismo que para los niños.
- Y no debe extrañar que así fuera, dado que se trata de una época en la que ni la Universidad (donde se formaba a los profesores) ni la Pedagogía (como disciplina científica) distinguía entre educación de niños y educación de adultos: si se trataba de enseñar lo mismo, no había razón para diferenciar. Incluso la Psicología de la época apenas reconocía que hubiese cambios relevantes en el desarrollo durante la edad adulta.
- En la práctica, la sensación que tienen las personas adultas sobre la formación que reciben es que se les trata como a niños. Todavía hasta los años ochenta del siglo XX hemos tenido ocasión de asistir a una de estas escuelas, en las que personas mayores de 60 y 70 años ocupaban el aula de los más pequeños en sillas destinadas para los niños de 3 y 6 años.
- Por otra parte, a todo lo anterior se añade el hecho de que en estas escuelas se impartía un tipo de educación muy teórica y poco práctica, esencialmente basada en la cultura universal y abstracta; se habían descuidado, por tanto, las tradiciones populares, la cultura no reglada y autóctona, sin tener en cuenta las necesidades de las personas adultas en su medio más próxi-

mo, en su vida familiar, en su trabajo, en la comunidad; incluso se había olvidado el valor que tiene el conocimiento en sí mismo, sin ningún tipo de instrumentación en función de un diploma o un oficio.

- Además, las enseñanzas no respondían a los problemas sociales de la época, que, con más o menos intensidad, afectaban y preocupaban a las personas adultas y a la sociedad en general. Nos referimos a la pobreza extrema, las crecientes desigualdades, el hacinamiento de las grandes ciudades, la falta de viviendas, la migración del campo a la ciudad, y también a los radicalismos políticos del momento, etc. Dado que tales cuestiones no formaban parte del currículo infantil, tampoco existían para los adultos.

Los centros de educación popular

Ante los problemas que crean las escuelas para adultos, nacen los centros de educación popular, cuyas enseñanzas igualmente se imparten en el horario no escolar, dado que la mayoría de los usuarios son trabajadores y amas de casa. La finalidad de estos centros de educación de personas adultas es dar a conocer la cultura, sobre todo a los sectores sociales más necesitados de educación, fuera de, o paralelamente a, los circuitos oficiales de educación (Guereña, 1999 y 2001; Guereña y Tiana, 1994; Tiana, 1997 y 2010; Delgado, 2005; Delgado Tornés, 2011; Del Valle, 1971; Torres Carrillo, 2007).

Y todo ello mediante múltiples actividades, que nada o poco tienen que ver con lo que se ha venido haciendo tradicionalmente en las escuelas de adultos: cursos, conferencias, charlas-coloquios, debates, tertulias, encuentros, jornadas de estudio, seminarios, mesas redondas, sesiones musicales, visitas guiadas (museos, monumentos, ciudades), conciertos, exposiciones, homenajes, lecturas, certámenes, concursos, teatro, cine, audiciones, carnavales, deportes, excursiones, fiestas populares, montañismo, viajes socio-culturales, ferias del libro, publicaciones, etc.

Aquí ya no se enseña lo mismo que a los niños, dado que el contenido de la educación es de carácter no formal, no reglado y generalmente no forma parte de los programas oficiales del sistema educativo. Al mismo tiempo, por tratarse de un tipo de oferta no oficial y por tanto no regulada por las autoridades educativas del Estado, existe un amplio margen de maniobra para decidir los contenidos, el tipo de actividad, la metodología y la organización, respondiendo, esta vez sí, a las demandas y necesidades de las personas adultas.

Estos centros de educación popular generalmente no son creados por el Estado, sino que nacen de la iniciativa privada y social que, para su creación y desarrollo, han contado con el apoyo de intelectuales, políticos, movimientos sociales, asociaciones de trabajadores, etc. Tal diversidad explica que las denominaciones que reciben sean también diversas: Escuelas Populares, Escuelas Libres, Centros Cívicos, Casas de la Cultura, Casas del Pueblo, Ateneos, Gabinetes, etc., así como Universidades Populares, de las que específicamente nos ocupamos en este trabajo.

LAS UNIVERSIDADES POPULARES EN EUROPA

En algunos países europeos, como veremos a continuación, las enseñanzas de educación popular se desarrollan a través de las *Universidades Populares*, cuyo devenir histórico no podemos decir que haya resultado lineal y estable, sino sujeto a múltiples vaivenes (desapariciones, transformaciones, refundaciones, etc.), dependiendo de cada momento histórico. ¿Cuál es su origen y recorrido?, ¿por qué se llaman así?, ¿qué concepción educativa poseen?, ¿tienen una metodología propia?, ¿cuál es su marco teórico de referencia? A continuación, intentamos responder a estas y otras preguntas, pero antes hay que aclarar que difícilmente podemos hablar de una génesis única de las Universidades Populares; más bien tendríamos que referirnos a diferentes experiencias

y modelos, aunque con muchos elementos comunes.

Antes que nada, debemos señalar que con la aparición de la educación popular se pone de manifiesto que la concepción escolar de la educación de adultos que se inicia a mitad del s. XIX (tal como ya hemos visto) no podemos decir que haya sido incontestable, sino todo lo contrario. En realidad, lo que ha pasado es que, debido a las disfunciones y problemas que creaba, el modelo tradicional y escolarizante de formación de personas adultas, centrado en la alfabetización y la formación básica y fruto de las actuaciones del Estado, ha sido contestado por otro modelo que, de la mano de la sociedad civil, ha operado menos dependiente de la educación infantil, sin los condicionantes de los currículos oficiales, más centrado en la demanda y más conectado con la realidad social y política del momento. Este modelo emergente, ya lo hemos visto antes, imparte una formación menos teórica y universal y más práctica y concreta, que no olvida las tradiciones, ni la cultura autóctona, ni las demandas de las personas adultas en su contexto, ni el valor del conocimiento en sí mismo.

Estamos, pues ante un nuevo modelo de educación popular, cuyo itinerario en los países europeos y a lo largo del s. XIX y XX va a ser diferente, dependiendo de la situación social de cada país y de los apoyos con los que responden los intelectuales, los gobiernos de la época, la sociedad civil y las propias universidades tradicionales. Abordaremos primero la evolución de la educación popular en Dinamarca e Inglaterra para posteriormente analizar la situación en Francia y Alemania, como antecedentes del modelo que se instala en España.

Las Escuelas Populares en Dinamarca

Una de las primeras experiencias de educación popular que se desarrollan en Europa tiene lugar en Dinamarca, de la mano de Grundtvig, un pedagogo y teólogo, polémico

e inconformista, pero preocupado por la educación del pueblo, sobre todo a partir de la década de 1830 en la que Dinamarca da los primeros pasos hacia la democracia mediante la creación de las asambleas consultivas. Para Grundtvig estaba claro que el desarrollo de la democracia obligaba a la educación de pueblo, “ya que, si la ‘clase baja’ iba a tener voz y voto en las asambleas consultivas, había que impartirle la educación adecuada para poder participar eficazmente en los debates” (Lawson, 1993: 651)

Entre sus múltiples textos, discursos y libros, Grundtvig principalmente escribe sobre educación, motivado por los escritos de Condorcet, filósofo, enciclopedista y uno de los protagonistas de la Revolución Francesa, autor del *Informe legal sobre organización general de la instrucción pública*, que se presentó a la Convención Francesa en 1792. En dicho informe Condorcet, además de apostar por la formación de personas adultas, defiende un tipo de educación laica, democrática, que promueva la autonomía, la libertad y la igualdad (Montes Martín, 2016: 222).

Así, inspirado, por lo que parece, en los planteamientos educativos de Condorcet, la obra principal que escribe Grundtvig es *Det danske Für- Klover* (El trébol de cuatro hojas danés), en la que expone su pensamiento pedagógico, de inspiración nacionalista, basado en el protagonismo del pueblo ilustrado, en la cultura autóctona creada por el campesino y en el conocimiento de la vida como un valor en sí mismo. Pensamiento pedagógico que completa con otra de sus obras en materia de educación *Skolen for Livet* (Escuela para la vida), en la que describe la “enseñanza mutua” y la “reciprocidad viva”, como síntesis entre su concepción educativa y teológica, que sitúa las experiencias vividas por educadores y educandos en el centro de toda acción educativa para personas adultas (Grundtvig, 1836 y 1838; Lawson, 1993; Mañllo, 1969). Otra de las ideas que vemos en el planteamiento pedagógico de Grundtvig es su crítica de las escuelas tradicionales, catalogadas “como escuelas para la muerte” frente

a su concepción de la educación popular de adultos como “escuelas para la vida”. Algunos ven aquí un cierto paralelismo con los postulados de Freire (1975) cuando enfrenta la “educación liberadora” a la “educación bancaria” (Montes Martín, 2016: 223).

Durante la década de 1840 comenzaron a aplicarse sus planteamientos pedagógicos a través de la creación de las “escuelas populares”, como se denominaban a estos primeros centros de educación de personas adultas, período que aprovecha el propio Grundtvig para seguir escribiendo, esta vez, sobre cuestiones de metodología y organización: profundiza en la enseñanza mutua, insiste en la creación de espacios para debate, centra su atención en los problemas comunitarios y sobre todo aborda el papel del “organizador” (director) y su relación con el consejo escolar y la participación de los estudiantes en la gestión de la escuela (Lawson, 1993: 653-654).

Tenemos noticia de que la primera de estas escuelas populares se crea en Rodding en 1844 y otras muchas en buena parte del país, que acaban ejerciendo una incidencia notable en su economía y desarrollo (Tiana, 1991: 20-21). Para algunos autores, tales escuelas también recibían la denominación de “escuelas populares superiores”, razón por la cual se las considera precursoras de las Universidades Populares danesas y del modelo de educación de adultos adoptado por Noruega, Suecia y Finlandia (Jensen, 1987; Juri, 2010).

A título de resumen, podemos decir que estas primeras enseñanzas de educación popular en Dinamarca eran actuaciones de educación social en la medida en que se asociaba la formación con la ciudadanía; eran “escuelas para ser buenos ciudadanos” se decía. Además, estas parecen ser las primeras experiencias de educación social para personas adultas, pues tenían un marcado carácter no formal, se dirigían a las clases populares (sobre todo los campesinos daneses), tratando de responder a sus necesidades y demandas, considerando la cultura como un valor en sí mismo, sin ningún tipo de instrumentación

en función de los títulos o la escalada en el sistema educativo.

Tiene importancia, por tanto, el papel que juega Dinamarca en la educación de adultos de entonces, debido a las aportaciones de Grundtvig, que basándose en la idea y la necesidad de una "Universidad para adultos", es considerado, por unos, como el "padre de la educación de adultos en occidente", y para otros, el creador de la expresión "Universidad Popular" (Lawson, 1993: 651; Montes Martín, 2016: 222; Jensen, 1987: 50).

La Extensión Universitaria inglesa

En otros países europeos (como Inglaterra y, de alguna manera, también en Francia, Alemania y España) la educación popular se concibe como una "extensión" de la cultura al pueblo, como una forma de socializar la cultura, sacándola del lugar exclusivo y elitista que representa la Universidad, para ponerla a disposición de todos, especialmente de los más necesitados.

Por ello en algunos de estos países las primeras experiencias de educación popular se desarrollan mediante lo que se conoce como *Extensión Universitaria*: unos programas que se inician en el s. XIX, consistentes en que los profesores y los alumnos de las Universidades salen de las aulas y del propio *campus* para "extender" el conocimiento, la formación y la cultura a la sociedad. Los profesores se hacen itinerantes y, contando con la colaboración de los alumnos, se desplazan a los lugares (pueblos, fábricas, clubes, granjas, espacios de recreo, etc.) donde están los más necesitados de educación. El espíritu ilustrado e igualitario, así como la mentalidad liberal y progresista de la época lleva a los profesores a descubrir al pueblo, a quien también hay que ilustrar y liberar con la "luz del saber". Toda una suerte de generosidad en virtud de la cual la comunidad universitaria, como si mantuviese una deuda con la sociedad, participando en estas extensiones devolvía todo lo que había recibido. De este modo, la cultura, antes en manos de la clase dirigente, ahora se pone al alcance de toda

la población y especialmente de los obreros, es decir, se democratiza (Maillo, 1969: 30). Lo que nos dice Trichaud (1968: 170) sobre el significado de este cambio en la Universidad ilustra la dimensión que representaba en su momento: "La universidad, que vivía separada de la nación, reservada a un núcleo de privilegiados, se hizo nacional, casi popular".

En el fondo, no solo reconocemos aquí una actitud solidaria por parte de los profesores y alumnos, sino también una preocupación, claramente ilustrada, por conseguir que la educación del pueblo, a través de la ciencia y la cultura, goce del mismo estatus cognitivo que la educación de los universitarios. Lo que se buscaba era "extender" también al pueblo la idea tradicional y el sentido epistémico de la ciencia y la cultura que se expresaba en la palabra "universidad". En efecto, el término "universidad" (del latín *universitas*) comenzó a utilizarse a finales del s. XIV con el sentido de "universal" (todo, entero), indicando con ello que el conocimiento de la realidad tenía que ser universal, global, total. Y todo parece indicar, pues, que, en lo referente a la difusión de la cultura y la ciencia, con la Extensión Universitaria se trataba de proyectar el "espíritu", la "vocación" o la "ética" de las universidades tradicionales (donde acuden las élites) a las Universidades Populares (donde acude el pueblo), aunque con algunas diferencias: en la Universidad tradicional hay alumnos o "discípulos" (de "disciplina") y en las Universidades Populares hay "usuarios" o, como se dice actualmente, "participantes" (Bueno, 2002: 1-8; Díaz Novoa, 2006: 7).

Nos preguntamos si esta concepción de la educación popular, en términos de *universitas*, que afecta al acceso a la ciencia y la cultura (tradicionalmente reservado a las élites y a partir de ahora extendido también a las clases populares) puede explicar en parte el origen del sustantivo "Universidad" y del adjetivo "Popular".

Es evidente que se poseía ya entonces una concepción de la Universidad al servicio de la sociedad, como una de sus funciones esenciales, además de la investigación y la

docencia. Un enfoque universitario que ha vuelto a ponerse de actualidad hoy día bajo la denominación de *university engagement*, aludiendo con ello al compromiso cívico que debe tener la Universidad con la sociedad y los ciudadanos en general; una vocación de servicio comunitario, en suma, que apuesta por el papel de la difusión de la cultura en una mayor democracia y un mejor desarrollo económico y social. En el caso del Reino Unido incluso se ha creado un centro, el *National Co-ordinating Centre for Public Engagement* (NCCPE), que desde el 2008 (año de su fundación), promueve, apoya y coordina el cambio cultural en la educación superior en pro de optimizar la calidad y su impacto en la sociedad (Brenzitz y Feldman, 2012; Trippl *et al.*, 2015; NCCPE, 2018).

En cualquier caso y volviendo al tema que nos ocupa, históricamente las iniciativas y experiencias de educación popular se han vehiculado a través de los programas de Extensión Universitaria, al principio en Inglaterra y posteriormente (aunque con algunos cambios) en Francia, Alemania y también España (Palacios, 1908; Tiana, 1991; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010; López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009; Torres Aguilar, 2009; García Morilla y González Rueda, 1999; Montes Martín, 2016).

Las razones que explican estas iniciativas universitarias son diversas, según los autores que tratan esta cuestión: Torres Aguilar, 2009: 200-203; Rábade, 1996: 18; Tamayo y Salmorán, 1987: 116; Díaz Novoa, 2006: 7; López-Núñez y Lorenzo-Martín, 2009: 155-156; Montes Martín, 2016: 220-226; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 167-168, entre otros. En primer lugar, hay que señalar algunas razones históricas que nos remiten a las características que ya poseían las Universidades en la Europa medieval, como las de Bolonia, París, Oxford, Salamanca, Cambridge, etc., comprometidas con la obtención del saber y su transmisión. Por otra parte, están las ideas de igualdad y libertad de la Revolución Francesa, así como la confianza en la educación y la cultura propia del pensamiento

de la Ilustración. En tercer lugar, tendríamos que referirnos a los problemas sociales de la época, especialmente generados por la Revolución Industrial y la emergencia del proletariado y los movimientos populares, que preocupaban tanto a los intelectuales como a la burguesía y la clase obrera del momento. Y no podemos ignorar en este contexto las nuevas corrientes de pensamiento, como el marxismo, el krausismo y el humanismo.

Estas y otras razones parecen estar en el origen del papel creciente que van teniendo las Universidades en la difusión de la cultura y la educación de personas adultas más allá de la docencia diaria que tiene lugar en el *campus* y sus aulas. Quienes abordan esta cuestión (Palacios, 1908: 125-175) nos dicen que las primeras iniciativas de extensión universitaria surgen a partir de la década de 1860 en Inglaterra, bajo la inspiración, entre otros, de Toynbee, un intelectual comprometido socialmente con los problemas del proletariado incipiente, que contribuyó a la creación de sindicatos, cooperativas y bibliotecas para los trabajadores. Varios autores (Juri, 2010: 37; Torres Aguilar, 2009: 202-203) comentan en este sentido la experiencia de la Universidad de Cambridge y de Oxford, desde las que algunas élites, como los jóvenes aristócratas, profesores y estudiantes, interpelados por la extrema miseria en la que vivían amplios sectores de la sociedad, organizan diferentes actividades, como conferencias y lecturas para adultos, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de los más pobres por medio de la cultura y la enseñanza.

Estas primeras actividades dan lugar a la creación, inicialmente, del Sindicato para Lecturas Locales, tutelado por la Universidad, y posteriormente, de la Asociación Educativa de Trabajadores (*Workers Educational Association*), integrada por intelectuales, políticos y clérigos (Montes Martín, 2016: 224; Torres Aguilar, 2009: 203; Juri, 2010: 38). Se crean así las llamadas *University Settlements* (Aldeas Universitarias), que comienzan siendo una iniciativa individual de algunas Universidades, hasta que terminan institucionalizán-

dose y extendiéndose a otros centros superiores bajo el nombre de *University Extension* (Extensión Universitaria), mediante la impartición de cursos, conferencias y otras actividades culturales.

Esta especie de educación universitaria "extramuros" acaba tomando forma como un conjunto de ofertas de aprendizaje para personas adultas, que a diferencia de los alumnos de la Universidad, no son estudiantes a tiempo completo; un fenómeno que más tarde ha dado lugar a distinguir entre diferentes tipos de alumnos (Verner, 1964; Lowe, 1978). No obstante, sí son alumnos que dedican el poco tiempo del que disponen a participar de forma grupal y por medio de debates en diferentes actividades formativas (cursos, conferencias, talleres, etc.).

Tanta importancia tuvo, y sigue teniendo, este compromiso de las universidades con la sociedad que, si actualmente consultamos la web institucional de la Oxford University (2018), vemos que cuentan con un departamento específico de educación de adultos, cuya historia alude expresamente a la *Oxford Extension* de hace unos 140 años, afirmando que más allá de los objetivos sociales y políticos de finales del XIX y principios XX, el *Department for Continuing Education* (nombre que recibe actualmente el citado departamento) es el fruto de varias historias que confluyen en una: "la historia de un puñado de académicos de Oxford que consideraron que las oportunidades educativas eran esenciales para el bienestar y el futuro de la nación; la historia de ciudadanos trabajadores comunes de todo el país que colaboraron con Oxford para diseñar un formato educativo único que sirviera a sus necesidades; y es también la historia de cómo evolucionó la educación de adultos a medida que generaciones sucesivas de estudiantes, desde 1878 hasta el presente, participaron en números cada vez mayores".

Durante la década de 1880 algunos países, sobre todo los de habla inglesa, se interesan por las experiencias de extensión universitaria británica y las desarrollan a través

de sus propias Universidades. Estados Unidos es uno de esos países, donde se conoce el papel que tuvo la Universidad de Chicago en la educación de personas adultas a través de la extensión universitaria, hasta el extremo de que el número de adultos que participan en los programas de la extensión llegó a ser superior al número de estudiantes universitarios.

En la actualidad, la Educación de Adultos en Inglaterra, llamada también educación continua y aprendizaje permanente, sigue ocupando un lugar relevante entre las políticas educativas y las iniciativas de la sociedad civil. Según el *National Institute for Adult and Continuing Education* (NIACE), bajo el nuevo nombre de *Learning and Work Institute* (LWI, 2018), en general, las ofertas suelen incluir tanto enseñanzas formales (con la finalidad de obtener una cualificación y prepararse para un trabajo), como aprendizajes de carácter no oficial (relacionados con la cultura, el ocio, el desarrollo personal, la participación comunitaria, etc.).

Las Universidades Populares en Francia

La influencia inglesa de la extensión universitaria se expande por Europa, Estados Unidos y buena parte de los países latinoamericanos, dando lugar a diferentes modelos de educación popular que, inspirados en la extensión inglesa, se canalizaban a través de Casas del Pueblo, Casas de la Cultura, Escuelas Populares Superiores o también Universidades Populares (Maïllo, 1969: 33).

La mayoría de los autores que se ocupan de la educación popular en Francia reconocen que las Universidades Populares nacieron en este país a finales del s. XIX en un contexto social y político específico (Mercier, 1986: 192 y 2001: 118-120; Rebérioux, 1989: 25-45; Montes Martín, 2016: 220). Primeramente, tenemos que referirnos a la crisis de la educación, y especialmente de la Universidad, que tiene lugar en el s. XIX, cuestionándose su función y su papel en un tipo de sociedad cada vez más desigual y sin respuesta a los

problemas sociales y políticos del momento. Otro de los hechos que está en el origen de las Universidades Populares es el auge que acaba teniendo el movimiento obrero y sus movilizaciones, afectando a la estabilidad social y al propio desarrollo democrático. Y en medio de este clima de crisis y movilizaciones sociales, la aparición del llamado *affaire Dreyfus*: el caso de un judío, acusado falsamente y condenado, que conmocionó a toda Francia después de que Émile Zola revelara el escándalo como una muestra más de antisemitismo en su artículo periodístico *J'accuse* (Yo acuso).

Ante esta compleja realidad, en la prensa y las revistas de la época intervienen los intelectuales, los movimientos obreros y los profesores universitarios, planteando diferentes propuestas educativas para responder a tales problemas. Se plantea la necesidad de una formación humanista que llegue a todo el pueblo y que responda a sus necesidades y demandas; las expresiones de la época lo ponen de manifiesto: se habla de la voluntad de "ir hacia el pueblo", o de que "la meta es el pueblo", así como de la "necesidad de una educación social del pueblo", o sobre la creación de espacios de "encuentro de los intelectuales con el pueblo". Un interés especial merece el ideal de "educación mutua", asumido como "el sueño de todos", se decía, basado en la igualdad y en la solidaridad, conocido como el método lancasteriano, que se trataba de promover entre profesores y trabajadores como una forma efectiva de educación permanente. Al mismo tiempo, se piensa en la educación para "reforzar la democracia" y neutralizar las "amenazas en contra de la república" mediante una formación que abunde en el "espíritu crítico" a través de "la ciencia y la razón", una tarea encomendada especialmente a los científicos y universitarios (Mercier, 2001: 117-120).

En tal contexto social y político y desde los planteamientos educativos anteriores, irrumpe Georges Deherme, un obrero autodidacta y activista que, después de un largo recorrido como militante y promotor de diversas ini-

ciativas sociales y de algunas publicaciones, hace un llamamiento en la revista *La Coopération des idées*, en favor de la educación popular, un tipo de "educación ética y social del pueblo" o una forma de "educación sindical, política y social del pueblo" (Mercier, 2001: 119; Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 167).

La iniciativa es tan elogiada y compartida que rápidamente es apoyada, entre otros, por Séailles, filósofo francés, profesor de la Universidad de París-La Sorbona, defensor de Dreyfus y fundador de la Liga de los Derechos Humanos. El resultado de este apoyo masivo da lugar en 1899 a la creación de la Sociedad de Universidades Populares (SUP), que nace con la finalidad de extender estas instituciones por toda Francia, y en ese mismo año, a la fundación de la Universidad Popular de París, siendo Séailles profesor de la misma y el primer presidente de la SUP (Torres Aguilar, 2009: 204; Moreno Martínez, 2005: 27; Mercier, 2001: 119).

Maïllo nos describe con detalle la evolución de las Universidades Populares en Francia a partir de la creación de la SUP: "las Universidades Populares se multiplicaron, hasta el punto de que en 1902 funcionaban 47 en París y 48 en los alrededores y otras tantas en provincias. A ellas los obreros acudían en proporciones crecientes, para ampliar sus conocimientos y para iniciar una 'vida social' que hasta entonces no conocían. Así, además de las clases de higiene, historia y civilización, literatura, etc., se celebraban 'soirées' (veladas) recreativas los sábados, con asistencia de los obreros y sus familias. Las lecturas comentadas y el teatro leído constituían también una parte esencial de los programas, así como la formación cívica, principalmente mediante el comentario detallado de la Constitución" (Maïllo, 1969: 33 y 34). Se advierte aquí, al parecer, que los obreros no solo acudían a saber más, sino también con la finalidad de consolidar y ampliar sus relaciones sociales, un aspecto este que va a resultar decisivo en el desarrollo y evolución de estos centros.

En general los cursos se impartían los sábados y los domingos, aunque en otros lugares las clases eran diarias e ilustradas en ocasiones de conferencias y debates. Siempre se contaba con la ayuda de las Universidades para el desarrollo de los cursos, conferencias y otras actividades, sobre todo porque muchos responsables de estos centros eran obreros y se veían obligados a contar con la ayuda de los profesores de las Universidades; incluso en algunos sitios se adoptó el modelo de las extensiones inglesas, pues las enseñanzas eran itinerantes y los profesores se desplazaban a los lugares donde se encontraban las personas más necesitadas de educación y cultura. Por ello nos dice Maíllo (1969: 33) que las Universidades Populares, en realidad, no eran otra cosa que “una modalidad” de la Extensión Universitaria inglesa, cuya finalidad era la misma: “redimir al pueblo de la ignorancia llevándole las luces del saber”.

No obstante, el éxito que muestran las Universidades Populares en Francia desde su creación pronto se desvanece. Todo indica que un conjunto de circunstancias hace languidecer los planteamientos iniciales de Deherme: una cierta incapacidad de promover la educación mutua, el repliegue de los intelectuales, la desconfianza de los obreros, el desconocimiento de la psicología de las personas adultas, la dificultad para relacionar dialécticamente la cultura popular y la cultura académica y el uso de una metodología basada más en la clase magistral y la conferencia que en la participación y el debate en grupo (Mercier, 2001: 122; Maíllo, 1969: 34, 38 y 40).

A pesar de todo, en el período entre guerras, debido a la internacionalización del movimiento obrero, la influencia del frente popular y al nuevo rumbo que se le da a la Asociación de Universidades Populares, renace la educación popular con el apoyo renovado de las Universidades y con algunos cambios: diversidad de nombres (Universidad Popular, Universidad Obrera, Universidad Sindical, Universidad del Trabajo, Colegio del

Trabajo, Casa de la Cultura, etc.) mayor protagonismo de los obreros, nuevos métodos esta vez más centrados en la participación, intervención de nuevos actores como los municipios, etc. (Mercier, 2001: 130-135).

En la actualidad, según datos de la SUP, refundada como *Association des Universités Populaires de France* (que trabaja en contacto permanente con la *European Association for Education of Adults*), las Universidades Populares siguen muy presentes en el desarrollo de la educación popular francesa. Prácticamente se extienden por todo el territorio con un importante número de estas instituciones en las diferentes regiones, poniendo de manifiesto una vez más la vitalidad de la Educación de Adultos en Francia (Lozano, 2015).

Las Universidades Populares en Alemania

En Alemania se utilizan dos términos relacionados con el contenido de este artículo: uno es *Volksbildung* (que procede de *volk*, pueblo, y *bildung*, formación), lo que equivale a la *educación popular* en España; y el otro es *Volkshochschule* (que a su vez procede también de *volk*, pueblo, y *hochschule*, escuela superior o universidad), lo que se corresponde en castellano a *Escuela Popular Superior* o *Universidad Popular*.

Prueba de ello es que en Alemania también existe una importante tradición en el campo de la educación popular y las Universidades Populares, fruto, como ha sucedido también en otras regiones de Europa, del cambio del Antiguo Régimen (sociedad feudal-estamental) a las sociedades modernas industriales (sociedad liberal-burguesa). Un fenómeno social y educativo que conecta con el desarrollo de este campo de la educación, como ya hemos visto, en Dinamarca e Inglaterra desde finales del s. XIX.

Sobre su aparición y desarrollo, la tesis que defiende Seitter (2001: 12 y 13) es que la *Volksbildung* (la educación popular) nace a partir de dos circunstancias que condicionan su desarrollo: por una parte, la importancia que

acaba teniendo el sistema escolar público, respecto del cual se plantea la educación popular como alguna forma de compensación o complementariedad; y en segundo lugar, la relación de tensión que se genera entre las ofertas privadas de educación popular y las demandas de los movimientos sociales del momento. Dos circunstancias que, como decimos, afectan a la evolución de la educación popular que, aunque comienza siendo de carácter privado y asociativo, acaba contando con el apoyo de entidades públicas, pero sin perder de vista su finalidad sobre el fomento de la cultura y su carácter compensatorio para determinados sectores sociales más necesitados. Lo cual explica que la educación popular asuma a lo largo del siglo XIX funciones tan importantes como “la transmisión de un saber técnico-profesional, la extensión de conocimientos generales y científicos, el cultivo de la sociabilidad o la organización de servicios de ayuda social” (pág. 13).

Interesa destacar, pues, que, a diferencia de lo que sucede en otros países, la educación popular en Alemania evoluciona con un importante apoyo de entidades públicas estatales y regionales, pero sobre todo de carácter municipal; lo que exige al mismo tiempo un tipo de educación popular neutra e interconfesional, inclusiva, y destinada a toda la población. De hecho, en los municipios se imparte una formación cultural y científica a través de los cursos de Extensión Universitaria, las Escuelas Populares Superiores o las denominadas también Universidades Libres o Universidades Populares; son las *Volkshochschule*, como la de Berlín, que se crea en 1902 con el nombre de *Freie Hochschule Berlin* (Universidad Libre de Berlín) (Seitter, 2001: 15). Por otra parte, a nivel regional y estatal operan otras instituciones y asociaciones con ofertas más académicas y vinculadas al sistema educativo.

Otro aspecto importante a destacar en Alemania es el modo en que evoluciona el concepto de educación popular, que comienza no diferenciando en función de la edad, pero con el paso de los años acaba

centrándose exclusivamente en la edad adulta (Seitter, 2001: 13-14), lo que explica que, a partir de los años veinte del s. XX se usen de forma equivalente las expresiones *Volkshochschule* (cultura popular), *Volkshochschule* (Universidad Popular) y *Erwachsenenbildung* (Educación de Adultos). En otro lugar, hemos tenido ocasión de referirnos a este tipo de formación de personas adultas, que funciona como un modelo educativo social, que se separa de la escuela (modelo escolar) con lo que todo ello implica respecto de la concepción de los destinatarios, los métodos educativos, los sistemas de organización, los currículos y sus contenidos, etc. (Medina, 1997). Así, a diferencia de los alumnos del sistema educativo (fundamentalmente niños y adolescentes), se reconoce que las personas adultas tienen una cultura, poseen una experiencia y pueden decidir sobre su formación, debido a su desarrollo y madurez. Dicho de otra manera, con la consolidación de la Educación de Adultos se va diferenciando cada vez más entre la Pedagogía Escolar y la Pedagogía Social, lo que en Alemania ya se distinguía a principios del siglo XX, tal como se ha dicho en la introducción de este ensayo. Una muestra más, siguiendo a Caride (2016), de ese necesario diálogo entre la Pedagogía Social, la Universidad y la educación popular y social.

En la actualidad, en Alemania sucede como en la mayoría de los países europeos. Las Universidades Populares, como tales centros de Educación de Adultos, proporcionan una oferta educativa descentralizada, que opera al margen o paralelamente a los centros públicos y oficiales. En todo el país hay unas mil Universidades Populares con más de tres mil centros que atienden a unos nueve millones de participantes cada año, y que pagan una cuota reducida, debido a que todas las actividades son financiadas por el Estado Federal y los Ayuntamientos. Solo en Frankfurt, con algo más de 700.000 habitantes, los participantes en las *Volkshochschule* llegan a ser más de 60.000, para lo que cuentan con 150 profesores fijos y otros 2.000 contra-

tados por horas. Se trata, pues, de una rica experiencia, apoyada por los municipios, a la que difícilmente podemos sustraernos en cualquier aproximación a las Universidades Populares, dado que presentan un modelo educativo y cultural exitoso y con una gran aceptación social (DVV, 2011; Puente, 1981; Lozano, 2015; Juri, 2010).

Como hemos visto que ha sucedido en Francia, también en Alemania se crea a finales del XIX la Sociedad para la Extensión de la Educación Popular, que actualmente se ha refundado bajo la denominación de Asociación de Universidades Populares Alemanas, *Deutschen Volkshochschul-Verbandes* (DVV). Esta asociación, que funciona como una red sin ánimo de lucro, desempeña tareas de coordinación y formación y, en unión del Instituto para la Cooperación Internacional de Universidades Populares (DVV-International), organiza cada cinco años un Congreso de Universidades Populares.

En el Congreso del año 2011 celebrado en Berlín, el propio presidente de la República, Cristian Wulff, en su discurso inaugural, subraya la estrecha relación que tienen las Universidades Populares con la propia democracia y su desarrollo, una constante de estas instituciones a lo largo de su historia y que adquiere una especial relevancia en el momento presente. Dice así el presidente de la República: "Las universidades populares son establecimientos en los que se imparte educación en democracia. Ello lo demuestra también su desarrollo. Fue en tiempos de la primera democracia alemana, a saber, en la República de Weimar, cuando las universidades populares vieron la luz y vivieron su primer auge. La democracia y la educación popular están hermanadas, especialmente por dos razones. En primer lugar, porque en la democracia no tienen importancia el origen social o la pertenencia a un determinado estrato social. En la democracia todas las personas deben tener la posibilidad de tomar parte en la vida social -correctamente se habla de participación- de acuerdo con sus capacidades y necesidades. Esto significa

que todas las personas han de tener la posibilidad de acceder a la educación. Y todas las personas, independientemente de su formación escolar o profesional, han de tener la posibilidad de continuar educándose y perfeccionándose. En segundo lugar, porque la democracia precisa ciudadanos maduros y educados. Esto significa que para la democracia es importante que sus ciudadanos sean cultos, informados e instruidos, capaces de formarse su propia opinión; ciudadanos que, como Kant ya lo formuló con gran precisión, puedan hacer uso de su propio juicio. Y son las universidades populares las encargadas de ofrecer la educación permanente y el perfeccionamiento que contribuyan a lograr esta magnífica meta. No imparten sólo conocimientos y contenidos, sino que promueven también un sentido de responsabilidad social y política" (Wulff, 2011: 15 y 16).

LAS UNIVERSIDADES POPULARES EN ESPAÑA

En España sucede como en otros países europeos: la educación de las personas adultas no se desarrolla solo como respuesta a las necesidades de alfabetización y formación básica y desde un modelo estatal que mimetiza lo que se hace en las escuelas para niños. A raíz del fracaso que representaba el modelo escolar aplicado a las personas adultas y en un contexto social y político plagado de incertidumbres, debido a las movilizaciones sociales y al auge del movimiento obrero, nace la educación popular, como una alternativa que acaba ocupando un espacio propio en el campo de la formación de personas adultas, terreno fértil al mismo tiempo para la Pedagogía Social, como su marco teórico y práctico.

Moreno Martínez y Viñao (1997: 29) reconocen en este sentido que las experiencias de educación popular en general y particularmente las ofertas de las Universidades Populares ponen de manifiesto que "no toda la Educación de Adultos se desarrolló con arreglo al modelo escolar y dentro del sistema educativo formal". De hecho, hablamos de

experiencias y ofertas educativas que, a partir del s. XIX, vienen a sumarse a lo que más adelante se va a configurar como el nuevo modelo socioeducativo de educación de personas adultas.

Contexto social y antecedentes en el siglo XIX

Tales experiencias de educación popular comienzan a desarrollarse en el siglo XIX, a través de la Institución Libre de Enseñanza, que en esta época y posteriormente ha mantenido una estrecha relación con las Universidades Populares (Luzuriaga, 1958; Fernández y Tamayo, 1976; Labrador, 2003; ILE, 2018). Con todo, no podemos ignorar el papel que tuvieron en su momento, también como antecedentes, otras instituciones como las *Cámaras de Comercio* y sobre todo las *Sociedades Económicas de Amigos del País*, que se instalaron por casi todo el territorio en el siglo XVIII con la finalidad de difundir entre la población adulta y los jóvenes la cultura de la Ilustración, y apoyar el desarrollo económico mediante la formación técnica.

No obstante, sobre todo es a comienzos del siglo XX cuando se desarrollan más ampliamente las experiencias de educación popular en un contexto internacional y nacional que procede recordar. Nos referimos a una época en la que, con relación a la educación en general, se crean diferentes asociaciones y movimientos internacionales en los que España participa activamente. Un ejemplo es la creación de la *Liga Internacional de la Educación Nueva*, en cuyo comité internacional figuraba el pedagogo español Lorenzo Luzuriaga. Otro ejemplo es la *Asociación Mundial para la Educación de Adultos*, cuyos planteamientos y actividades se publican en España en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Lo cual puede explicar que por esta época se creara en España la *Liga de Educación Política*, por iniciativa de Ortega y Gasset, cuya finalidad era la defensa de la democracia y la educación política del pueblo, liga a la que también pertenecieron Luzuria-

ga, Azaña, Fernando de los Ríos, Madariaga, Azcárate, Machado y otros. Nuevamente vemos aquí una vinculación entre democracia y educación y cultura, que se va a consolidar a través de las Universidades Populares, tal como hemos visto en otros países europeos (De la Riva, 1990).

Así pues, en este contexto internacional y nacional de interés por la enseñanza y su modernización, la educación de las personas adultas inicia todo un proceso de renovación, que se aparta del modelo escolar tradicional y, de la mano de la sociedad civil, promueve iniciativas de educación popular a través de múltiples instituciones y actividades de toda índole, algunas de las cuales ya tenían recorrido en el s. XIX: sociedades económicas de amigos del país, ateneos, gabinetes literarios, ateneos obreros, escuelas de trabajadores, casas del pueblo, casas de la cultura, academias cívicas, círculos obreros, círculos obreros católicos, extensión universitaria, conservatorios de las artes, escuelas de artes y oficios, veladas de artistas, etc.

Dado que en la mayoría de los casos se trata de iniciativas sociales, algunos autores dan cuenta de tres corrientes principales de educación popular, con sus respectivos centros y establecimientos, que se desarrollan en España y en otros países, como Francia (Flecha *et al.*, 1988: 69-77; Besnard, 1991: 30-37). Una es la *corriente laica ilustrada*, vinculada a los intereses de la burguesía, preocupada por la formación como un medio para el progreso y el desarrollo económico; por ejemplo, algunos Ateneos de Madrid, Cataluña, Valencia y Sevilla a los que asistían sobre todo las clases más acomodadas, a pesar de su intención interclasista y liberal. Otra es la *corriente laica obrera*, que nace por iniciativa de los propios trabajadores que, debido a que no se sentían identificados con los centros liderados por la burguesía, crean y sostienen sus propios centros y lugares de encuentro, como el Ateneo Catalán de la Clase Obrera y la Escuela del Trabajador de Madrid. Y, en tercer lugar, está la *corriente confesional* que, liderada por la Iglesia española, trata de contrarrestar la

influencia laica, liberal y republicana de los ateneos, con clases para adultos en turnos de noche, unas veces en las parroquias, y otras en los colegios (jesuitas, salesianos, etc.) en los que la enseñanza religiosa y moral ocupa un lugar importante; los centros de esta tercera corriente son, entre otros, la Academia Cívica, el Patronato de la Juventud Obrera, la Universidad Popular Católica, etc., con los que colaboran determinadas comunidades y asociaciones, entre otras, las Hijas de María, la Unión de Damas Españolas del Sagrado Corazón, la Acción Católica de la Mujer, las Damas Catequistas, etc.

De este modo se ponía de manifiesto una de las características que Seitter (2001: 19-21) identifica en la cultura popular española a diferencia, por ejemplo, de la alemana: una gran diversidad y atomización de instituciones y asociaciones que intervienen en ocasiones con finalidades compensatorias, debido a las deficiencias en la escolarización y a la casi nula intervención del Estado en este campo de la educación social. Sin embargo, tal diversidad y atomización no ha impedido que se haya desarrollado en España un campo de la educación que, aunque más tarde que en otros países de nuestro entorno, ha sido finalmente objeto de estudio e investigación por parte de distintos expertos en educación, que han tenido que rendirse ante la vitalidad y la diversidad que la educación popular representaba desde el punto de vista teórico, pedagógico e histórico. Concretamente, desde la perspectiva de la Historia de la Educación, Guereña y Tiana (1994) dan cuenta de más de 240 referencias del decenio 1982-1992 sobre educación popular, lo que los lleva a reconocer que “un nuevo campo histórico, la educación popular, ha empezado a emerger progresivamente en los últimos diez años” (pág. 141).

Se trata, pues de todo un sector, la educación popular que, con más o menos vinculación a las corrientes antes señaladas, entre otras instituciones, se desarrolla también en España a través de las Universidades Populares, que propiamente se crean y desarro-

llan a lo largo del siglo XX, pero parece que cuentan con un antecedente que no carece de importancia (Flecha *et al.*, 1988; Madrid Izquierdo, 1994).

El antecedente del que hablamos tiene lugar a finales del s. XIX en Asturias, cuando la Universidad de Oviedo pone en marcha algunos programas de Extensión Universitaria, denominación que se alterna con la de Universidad Popular (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 168; Barbosa, 2008: 91). Para su puesta en marcha se cuenta con el apoyo de profesores que defendían las ideas krausistas (defensores de la regeneración del país a través de la educación de las masas o la extensión de la cultura al pueblo) y los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza (educación integral, tolerancia y apertura, libertad de expresión, neutralidad religiosa, régimen de coeducación, etc.) (Barbosa, 2008: 90; Giner de los Ríos, 1965; Seitter, 2001: 20; Guereña y Tiana, 1994: 150-154).

En la propia web institucional de la Universidad de Oviedo (2018) se da cuenta de este hecho y su repercusión nacional e internacional: “El grupo de Oviedo, que así se denominó a este conjunto de profesores renovadores, tuvo un eco enorme en ámbitos nacionales e internacionales, suscitando la admiración y elogio unánimes por su valentía a la hora de poner en práctica ideas tan innovadoras frente a la incuria cultural del país. La repercusión social de este fenómeno fue enorme, no solo en Asturias, sino en toda España, y esa modalidad de enseñanza popular se difundió rápidamente entre varias universidades del país, llegando su eco a las universidades de la América hispana”.

Las Universidades Populares españolas en el período 1900-1978

El eco que tiene la experiencia de la Universidad de Oviedo a finales del s. XIX parece generar las mejores condiciones para comenzar el nuevo siglo con la creación de varias Universidades Populares en España.

Concretamente, en 1903 se crea en Valencia la primera Universidad Popular, fundada por Vicente Blasco Ibáñez, novelista y político republicano (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 168). En la web de la actual Universidad Popular de Valencia (2018) se cuenta su historia a principios del s. XX, como una institución cuyo legado se basó en la voluntad de extender la cultura a todas las clases sociales con la finalidad de fomentar “la capacidad crítica en una democracia participativa con una ciudadanía informada y consciente, activa políticamente” (de nuevo vemos la relación entre democracia y educación y cultura). Las crónicas de los periódicos del momento cuentan que “asistieron más de 2.000 personas en una ciudad que todavía tenía un 72% de analfabetos” y que “entre los asistentes había 150 mujeres”, hecho este último criticado por un diario conservador que hablaba del “peligro de que la cocina, la calceta, los apaños y otros menesteres paguen el pato científico”.

Otras Universidades Populares se crearon en estas dos primeras décadas del siglo XX: son la de Madrid en 1904, la de Sevilla en 1905, la católica de Valencia en 1906, la de La Coruña también en 1906 y la de Segovia en 1919. Entre las características que señala Moreno Martínez (2005: 27-29) sobre estas seis Universidades Populares que se crean en esta primera época, para el trabajo que nos ocupa destacamos lo que nos parece una constante de la educación popular en Europa y España: por un lado, que “se debieron a iniciativas colectivas” dirigidas principalmente “hacia las capas populares de la sociedad”; y por otra parte, que, dado su contenido social son consideradas “como una exigencia misma de la democracia, para la regeneración social del país”.

En la literatura sobre esta temática (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 170-172; Barbosa, 2008: 96-103 y otros) se describe una segunda época en la creación de Universidades Populares a partir de 1931 cuando el Gobierno de la Segunda República da un nuevo impulso a estas instituciones

contando con el apoyo de la Institución Libre de Enseñanza. Dos hechos relevantes cabe destacar en esta segunda época: uno, la creación de la Universidad Popular de Cartagena, promovida por los escritores Carmen Conde y Antonio Oliver, que contaron también con el apoyo de otros intelectuales; el otro, el intento de crear una Federación de Universidades Populares que, al modo francés, apoyara su propagación y coordinación, intento que finalmente se queda en la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH), cuya finalidad, entre otras, era apoyar a las Universidades Populares con el compromiso asumido por los estudiantes de devolver al pueblo la cultura recibida en las aulas universitarias. En general es este un período en el que no solo se mantienen las líneas programáticas (divulgar la cultura entre los más necesitados por razones económicas y tanto en las zonas urbanas como rurales), sino que se produce un crecimiento considerable de las Universidades Populares, existiendo una de estas instituciones (a veces más de una) en las principales capitales de provincia.

Durante el franquismo se debilitan y/o desaparecen las experiencias de educación popular, fundamentalmente debido a su carácter socioeducativo (exigencia democrática, participación ciudadana, crítica social, extensión de la cultura, educación social y política, atención a los más necesitados, etc.) (De la Riva, 1990: 234). Los historiadores no tienen la menor duda sobre la sombra y abandono que supuso el franquismo en todo lo referente a la educación popular y las Universidades Populares: “La guerra civil y el advenimiento del franquismo supusieron la desaparición o transformación radical de todas las iniciativas de educación de adultos ajenas al sistema educativo formal (Moreno Martínez y Viñao, 1997: 36). Ello no impidió, sin embargo, que a finales del franquismo apareciera en España un fenómeno interesante, aunque incipiente, pero con vigor: la aparición de personas y grupos fuertemente preocupados por la educación de adultos y su relación con la cultura popular con la fina-

lidad de conseguir la promoción del pueblo como una exigencia propia de una sociedad democrática (Del Valle, 1971: 9; Omeñaça, 1978: 54; Puente, 1983: 35).

Las Universidades Populares españolas a partir de la restauración democrática de 1978

Transcurridos los sombríos años del franquismo, tras el restablecimiento de las libertades y de la democracia con la Constitución de 1978, se recuperan las iniciativas sociales y la educación popular. El primer paso en esta materia lo dan los ayuntamientos democráticos que, constituidos el 19 de abril de 1979 como resultado de las primeras elecciones municipales, refundan las Universidades Populares. La primera en 1981 y en Madrid, instituida por el ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes. A continuación, se van abriendo nuevas Universidades Populares, de forma que a finales de los 80 ya funcionaban en buena parte de los municipios españoles. Esta vinculación de las Universidades Populares a los municipios es lo que lleva a algunos autores a afirmar que tal refundación se lleva a cabo inspirada en el modelo alemán, a diferencia de las anteriores (principios del s. XX) más basadas en el modelo francés (Martos Ortiz, 2010: 25; Muñoz Moreno, 2013-43).

Durante este período se crea por fin la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), durante el I Congreso de Universidades Populares celebrado en Murcia en 1982. Inspirada en la Sociedad de Universidades Populares de Francia, la FEUP nace con varias funciones y finalidades: apoyo y promoción, colaboración en proyectos comunes, intercambio de experiencias, seguimiento científico, representación ante la sociedad y las autoridades, búsqueda de fuentes de financiación, etc. Dado que desarrolla su tarea en el campo de la educación de personas adultas, la FEUP actualmente pertenece a la *European Association for the Education of Adults* (EAEA) (AEEA) y al *International Council for Adult Education* (ICAE).

Las tareas de información, seguimiento y coordinación de la FEUP (2018) comienzan a tener resultados toda vez que la cifra estimada de Universidades Populares que había en España subió en torno a 400 en el 2009, pero es esta una cifra que debe ser matizada: primero, porque no todas las Universidades Populares existentes en España pertenecen a la FEUP; y segundo, porque las que sí están federadas y pertenecen a la FEUP mantienen una desigual distribución territorial, dado la mayoría se concentran en Extremadura y Castilla La Mancha (Moreno Martínez y Sebastián Vicente, 2010: 175).

A través de diferentes encuentros, seminarios y congresos la FEUP ha conseguido ir señalando algunas características que definen las principales señas de identidad de estas instituciones en el momento presente. Así, en el congreso de 1986 son las propias Universidades Populares las que se autodefinen como “centros municipales de educación de adultos y animación sociocultural cuyo objetivo básico es promover el desarrollo cultural y educativo de los ciudadanos para que estén en mejores condiciones de participar activamente en todo cuanto les afecta”. Más adelante, esta vez en el congreso del año 2000, se amplía la definición incorporando la participación, la relación con la calidad de vida y su función mediadora a nivel municipal: “un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad”. [...] “desarrollando una función mediadora entre la Administración y los ciudadanos/as”. En las propias conclusiones de la ponencia se insiste en que se aborda un proyecto de desarrollo centrado en la relación cultura-democracia desde dos puntos de vista: la “democratización de la cultura” (que la cultura pueda estar al alcance de todos) y la “democracia cultural” (que las comunidades puedan desarrollar su vida cultural mediante la participación) (FEUP, 2000).

Dicha relación entre cultura y democracia es lo que explica que el proyecto de Universidades Populares históricamente haya estado (y lo está en la actualidad) caracterizado por la participación, que afecta a los objetivos y al método de trabajo, tal como se insiste en el mismo congreso del año 2000: “un proyecto participativo en el que la participación es un método de trabajo y un objetivo fundamental, en tanto que constituye un motor de cambio interno y externo”. Tan central resulta esta característica en el ámbito de las Universidades Populares que en el mismo encuentro se recomienda trabajar con una metodología basada en la Pedagogía de la Participación: “Se trata de que desde las U.U.P.P. se instrumente una Pedagogía de la Participación con programas que aglutinen a colectivos que tengan intereses comunes para que, partiendo de la realidad concreta y aplicándose a los diferentes ámbitos de la vida municipal, hagan posible una mejora de la gestión o del entorno con la real y efectiva participación de los ciudadanos. Esta Pedagogía y programas de la participación se basan en el principio de que son los individuos los que deben hacer por sí mismos todo lo que puedan para lograr el desarrollo de su comunidad; y en objetivos más complejos asociándose libremente con otros y así sucesivamente, hasta llegar a las tareas que sólo puede asumir la sociedad en su conjunto” (FEUP, 2000 y 2018).

De nuevo encontramos aquí esa estrecha relación (que da título a este ensayo) entre Universidades Populares y Pedagogía Social. A fin de cuentas, con la Pedagogía de la Participación las Universidades Populares tratan de aplicar las metodologías socioeducativas, ya conocidas en el campo de la educación social y la formación de personas adultas. En tal caso, nos referimos a las metodologías socioeducativas en dos sentidos complementarios: a) las que atañen al diseño y desarrollo del proyecto comunitario y municipal en general (Colom, 1987; Úcar, 1992; Trilla, 1997; Caride, 2005; Flecha, 2010; Cabello, 1994; Pérez Serrano, 1993, etc.); y las que se refieren a la conducción o didáctica de cada acción

formativa (Freire 1975; Flecha, 1997; Ayuste, 1999; Knowles, 1970; Brockett e Hiemstra, 1993; Freire y Macedo, 1989; Giroux y McLaren, 1991; Mezirow, 1994; Medina, 2000; Sanz Fernández, 2002, etc.).

A título de ejemplo, podemos citar algunas estrategias metodológicas que explican determinados autores citados anteriormente: el *aprendizaje dialógico* (en un clima de igualdad y de mutua colaboración -educación mutua- se utiliza el diálogo y el trabajo en grupo como medio para el aprendizaje); los *procesos de autoaprendizaje* (se privilegia el aprendizaje autónomo sobre el aprendizaje dirigido); la relación entre *aprendizaje y experiencia* (se parte de la cultura y la experiencia que ya tienen las personas adultas); la *reflexividad crítica* (se basa en el análisis crítico sobre el propio pensamiento acerca de cada uno y de la sociedad); y la *participación* (consiste en que todos los alumnos participan durante la acción formativa y en que pueden tomar decisiones sobre su diseño, desarrollo y evaluación).

Por otra parte, dado que, como ya se ha dicho, no todas las Universidades Populares están federadas en la FEUP, se han ido creando asociaciones o fundaciones en algunas comunidades autónomas y provincias, con la finalidad de asegurar la formación de los responsables y la coordinación de las actuaciones y ofertas. Es el caso, por ejemplo, de la Asociación de Universidades Populares de Extremadura (AUPEX), la Asociación Canaria de Universidades Populares (ACUP), o el Consejo Provincial de Universidades Populares de Ciudad Real (CPUPCR).

En la actualidad, a nivel del Estado lamentablemente no tenemos datos estadísticos sobre el total de estas instituciones en España: tipo de oferta, destinatarios y sus características, niveles de participación, resultados, etc. En la investigación de López Núñez (2008: 104), con datos del 2006 y obtenidos de la web de la FEUP y la AUPEX se aporta que 332 Universidades Populares atienden a unos dos millones aproximadamente de participantes, mediante un sinfín de actividades

socioculturales a través de múltiples medios: cursos, talleres, jornadas, conferencias, debates, encuentros, exposiciones, rutas, actividades físicas, deporte, audiciones, cine, teatro, exposiciones, visitas, etc.

Si nos situamos en la Comunidad Autónoma de Canarias, las primeras Universidades Populares de la época de la restauración democrática se crearon durante la década de 1980: la Universidad Popular de Puerto del Rosario, la Universidad Popular de Puerto de la Cruz y la Universidad Popular de Las Palmas de Gran Canaria. Actualmente, según datos aportados por la ACUP (2018) son veinticuatro los municipios canarios que cuentan con Universidad Popular y sus participantes ya superan la cifra de ocho mil personas.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El resumen histórico que se plantea en este ensayo sobre el origen de las Universidades Populares nos puede servir ahora para seleccionar las que, desde nuestro punto de vista, representan las principales señas de identidad de estas instituciones en la actualidad. Son rasgos distintivos y específicos de estas entidades que, por una parte, hunden sus raíces en la historia (que nos sirve de referencia en el momento presente), y por otra, tratan de responder a las necesidades de las personas adultas en el actual contexto municipal (como la mejor respuesta de los ayuntamientos a las demandas de participación de cara a mejorar la vida de las personas y sus comunidades). ¿Qué podemos concluir pues acerca de las Universidades Populares en España y Canarias que ayude actualmente a estas instituciones, sus profesionales y a los ayuntamientos a optimizar la tarea y las ofertas educativas en la actualidad?

Educación no formal

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, la primera consideración es la que nos dice que las Universidades Populares son entidades dedicadas a la educación de personas adultas. Pero no hablamos de *educación formal*

de personas adultas, para lo que ya existe una red importante de centros y ofertas oficiales en todo el Estado que, dependiendo de las autoridades educativas, tienen la finalidad de impartir a los adultos la formación básica necesaria que conduce a las titulaciones elementales del sistema educativo.

Más bien hablamos de *educación no formal*, es decir, las enseñanzas que se imparten en las Universidades Populares no son oficiales, ni reguladas legalmente, ni conducen a titulación alguna del sistema educativo. Lo cual quiere decir que el contenido de lo que se enseña, la metodología, la organización y los propios requisitos de los centros y las aulas dependen exclusivamente de las propias Universidades Populares y sus profesionales.

Creemos que este carácter de educación no formal en la actualidad explica en parte la extensión y la acogida de estas instituciones en todo el territorio, debido, por un lado, a la facilidad y sencillez que han tenido los ayuntamientos para su creación o refundación, según los casos, y por otro, a la posibilidad de responder a las demandas de la población.

Educación popular

La segunda consideración nos remite a que la finalidad de las Universidades Populares es la educación popular de personas adultas. Ya hemos visto antes como nace históricamente la educación popular: porque en las escuelas de adultos, precisamente por tratarse de educación formal, acaba enseñándose lo mismo que a los niños, lo que afecta, no solo a los contenidos, sino también a la metodología y a la organización de tales enseñanzas, que no siempre responden a las necesidades y demandas.

Por tanto, al hablar de educación popular nos referimos a unas ofertas educativas para personas adultas que, independientemente de los centros oficiales (formales) de educación, se proponen dar a conocer la cultura, sobre todo a los sectores sociales más necesitados de educación. Pero conviene destacar que la cultura aquí se entiende bajo dos perspectivas que, desde nuestro punto de

vista, tienen que ver con la misma expresión de "Universidad Popular", tal como ya se ha señalado.

Por un lado, más allá de lo que se enseña en los circuitos oficiales, se apuesta por una concepción amplia de la cultura, es decir, universal en su sentido más literal. Dado que tales enseñanzas no dependen de los currículos oficiales del sistema educativo, las Universidades Populares, de acuerdo con su acreditada tradición, cuentan con un amplio margen de actuación formativa que les permite poner la ciencia y la cultura a disposición de las personas adultas de cada localidad, respondiendo así a diferentes objetivos y finalidades de las personas adultas en cada época: sus necesidades personales y laborales, el acceso a la ciencia, la técnica y la cultura, el conocimiento de las tradiciones y la cultura autóctona, el valor del conocimiento en sí mismo, y la posibilidad de abordar críticamente los problemas sociales y políticos del momento. Se diría que es esta una concepción de la ciencia y de la cultura "universal", que conecta mucho mejor con el sentido que tradicionalmente ha tenido la expresión "universidad".

Y, por otro lado, se definen los destinatarios de la educación popular como los sectores populares o sectores sociales más necesitados de educación. El reto de la educación popular es socializar la cultura, sacarla de las instituciones oficiales y extenderla a todos (ese era el sentido de los programas de extensión universitaria en su origen), es decir, democratizar la cultura, antes secuestrada por las élites y las clases dirigentes. Aquí vemos que se asocia popular con pueblo en dos sentidos: el "pueblo" como autor y destinatario al mismo tiempo de la cultura, y el "pueblo" como demandante de los contenidos que se enseñan.

Democracia y participación municipal

En tercer lugar, nos gustaría destacar la función de las Universidades Populares en

la democracia y la participación ciudadana por dos razones principales: una, porque la educación, tradicionalmente monopolizada por las clases altas, a través de la educación popular se pone al alcance de todos los ciudadanos, es decir, se democratiza, deja de ser elitista y se brinda al pueblo, respondiendo así al sentido etimológico del término (*δημος* en griego significa pueblo); y dos, porque la educación del pueblo, de todos los ciudadanos, resulta imprescindible para el ejercicio de la democracia, para que esta, en suma, sea posible y viable, respondiendo así a su auténtico sentido que es el bien común, basado en la justicia y la igualdad.

Así hemos visto que sucede en Dinamarca, donde las primeras escuelas populares nacen para preparar al pueblo ante el proceso democrático que se abría en el país a partir de 1830. También en Inglaterra la extensión universitaria nace en el s. XIX con esta vocación democrática de socializar la cultura, sacándola del lugar preferente y elitista de la Universidad para situarla en beneficio de todos, condición, por otra parte, para salir de la pobreza y la miseria en la que vivían amplios sectores de la sociedad. En Francia ya hemos visto que las Universidades Populares nacen a finales del s. XIX, entre otras razones, para reforzar la democracia y con ello el espíritu igualitario de la república, fuertemente golpeado por el caso Dreyfus. Lo mismo ha sucedido en Alemania, que las Universidades Populares nacen y consiguen un cierto auge precisamente en tiempos de la primera democracia alemana, durante la república de Weimar.

En el caso de España, la prueba más evidente que relaciona la Universidad Popular con la democracia es el hecho de que estas instituciones (que nacen a principios de 1900 para fomentar la capacidad crítica en una democracia participativa) desaparecen o se clausuran durante la dictadura y se refundan a partir de la restauración democrática de 1978.

Al mismo tiempo, durante los 40 años que llevamos de democracia, las Universidades

Populares en España han ido profundizando cada vez más en su apuesta por la democracia y la participación social, acentuando especialmente su papel en el desarrollo municipal y la calidad de vida, así como su función mediadora entre el ayuntamiento y los ciudadanos.

Metodologías socioeducativas

¿Qué metodología, pues, es la que responde al origen de las Universidades Populares, a su recorrido en los últimos años y a sus metas como tales instituciones de educación social? Ya hemos visto que la metodología que se ha ido perfilando con los años ha terminado concretándose en la denominada Pedagogía de la Participación, que coincide con lo que en el campo de la educación social y la formación de personas adultas se conocen como los métodos socioeducativos. Lo cual nos ha permitido anteriormente hablar del método en dos sentidos que se relacionan entre sí: el método que globalmente define la estrategia y los recursos a seguir con carácter general en el municipio, y el método que, sin perder de vista la estrategia global, define el qué hacer, la función del educador y el papel de los participantes de cada una de las actividades, cursos, talleres y proyectos.

En el primer caso, si hablamos del método como estrategia global y los correspondientes recursos que se diseñan y desarrollan a nivel general en el municipio, ya hemos visto que existe una abundante literatura y autores que, desde la educación social, abordan el procedimiento a seguir a la hora de elaborar un proyecto socioeducativo, que suele tener varias denominaciones: proyecto de desarrollo comunitario, programa de animación sociocultural, o plan de investigación-acción. Sin duda, este es el primer paso que tienen que dar las Universidades Populares (tarea que realiza el equipo de coordinación), que consiste en definir un conjunto de acciones coordinadas, dirigidas a ejecutar determinados objetivos comunitarios, procesos de participación, políticas de formación o metas socioeducativas.

En el segundo caso, nos referimos al método que debe presidir el diseño y el desarrollo de cursos, asignaturas o talleres (tarea que corresponde a cada uno de los profesionales). En estos casos, dado que las Universidades Populares son instituciones de educación social para personas adultas, también hemos visto que existe una copiosa bibliografía que nos describe algunos métodos especiales, basados en la educación social y en las características psicosociales de la edad adulta, como el aprendizaje dialógico o los procesos de autoaprendizaje y otros, citados anteriormente.

Pedagogía Social

Por último, queremos insistir en que las Universidades Populares, tal como hemos tenido ocasión de comprobar a lo largo de estas páginas, no son otra cosa que instituciones de educación social para personas adultas, ocupando actualmente un lugar destacado en el campo de la cultura y la participación ciudadana a nivel municipal. Por todo ello, creemos que cualquier aproximación pedagógica a su origen, desarrollo y función educativa necesariamente nos sitúa en el campo de la Pedagogía Social. En nuestro caso, este ha sido el marco teórico y práctico de referencia que nos ha guiado en la elaboración de este ensayo y en sus conclusiones.

Pero situados en el campo de la Pedagogía Social, ¿qué sucede en las Facultades Universitarias de Educación? ¿Se dedica tiempo y espacio a las Universidades Populares en los actuales estudios de Grado de Educación Social? Sí, como ya hemos dicho en la introducción, la realidad es que estas instituciones están siendo ignoradas en los diferentes programas universitarios, creemos que las Facultades Universitarias de Educación no pueden continuar por esta senda. Desde nuestro punto de vista, se enfrentan a varios retos que tienen que ver con la realidad de estas instituciones: en primer lugar, incluir las Universidades Populares como objeto de estudio en el Grado Universitario de Educación Social, analizando particularmente su devenir histórico, teórico

y metodológico, así como su contribución a la educación social y la educación de adultos; en segundo lugar, no perder de vista que todo lo que tiene que ver con la dirección y/o coordinación de tales instituciones representan actualmente genuinos nichos de empleo para los actuales y futuros graduados universitarios en Educación Social; y finalmente, también se espera de la comunidad universitaria que participe en proyectos de investigación e intervención que lleven consigo, tanto el estudio y la evaluación de las ofertas y actividades de estos centros, como la contribución a su promoción y desarrollo actual en el ámbito municipal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUP (2012). *Asociación Canaria de Universidades*. Populares. Disponible en: <http://www.upcanarias.com/>
- AUPEX (2018). *Asociación de Universidades Populares de Extremadura*. Disponible en: <http://www.aupej.org/>
- Barbero, J. I. (1993). Génesis y evolución histórica de la escuela. En García de León, M. A., De la Fuente, G. y Ortega, F., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Barbosa, F. (2008). Educando por una sociedad más justa. Las Universidades Populares.. *Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 9, 87-113.
- Besnard, P. (1991). *La animación sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental*. Tomo 1. El mundo antiguo. Barcelona: Herder.
- Breznitz, S. M. y Feldman, M. P. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(2), 139-157.
- Brockett, R. G. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós.
- Bueno, G. (2002). Función social de la Universidad Popular. En *El Catoblepas (Revista crítica del presente)*, 5, 2. [Consulta 20 julio 2018]. Disponible en <http://www.nodulo.org/ec/2002/n005p02.htm>.
- Cabello, J. (1994). Educación básica de personas adultas: del proyecto de base territorial al proyecto intercultural. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 123-136.
- Capitán Díaz, A. (1978). Historia y Educación. *Revista Española de Pedagogía*, año XXXVI, 11-18
- Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el desarrollo comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Caride, J. A. (2016). La Pedagogía Social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 85-106.
- Cipolla, C. M. (1983). *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. (1987). Pedagogía Social e intervención socioeducativa. En Colom, A. J., *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- CPUPCR (2018). *Consejo Provincial de Universidades Populares de Ciudad Real*. Disponible en <http://www.universidadespopularescr.org/>.
- DAVE, R. H. (dir.) (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- DE LA RIVA, F. (1990). Universidades Populares españolas y democracia. En Osorio, J. (ed.), *Educación de Adultos y Democracia*. Madrid: Popular.
- Del Valle, A. (1971). *Cultura popular, una exigencia imperativa en una sociedad democrática*. Madrid: Marsiega.
- DELGADO, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *Revista de Educación*, 7, 73-79.
- Delgado Tornés, A. N. (2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *Universidades*, 51(50), 19-32.
- Díaz Novoa, G. (2006). Origen e idea de universidad. En Foro Responsabilidad Social. *Una mirada desde la Universidad*. Colombia. Vicerrectoría de Extensión. Universidad de Antioquia.
- DVV (2011). La Universidad Popular: la educación es una responsabilidad pública. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 77, 35-45.
- EAEA (2018). European Association for the Education of Adults. Disponible en <https://eaea.org/>.

- Escolano, A. (1992). Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. En Escolano, A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
- Esteban, L. y López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Feroso, P. (2003). *Historia de la Pedagogía Social Española*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández, J. M. y Tamayo, R. (1976). La Institución Libre de Enseñanza. *Tiempo de Historia*, 24.
- FEUP (2000). VII Congreso de la Federación Española de Universidades Populares. FEUP. [Consulta 5 julio 2018]. Disponible en <http://www.feup.org/las-uupp/>.
- FEUP (2018). *Federación Española de Universidades Populares*. Disponible en <http://www.feup.org/>.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 19-30.
- Flecha, R. López, F y Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García Morilla, A., y González Rueda, A. (1999). *La Extensión Universitaria. Cien años de formación integral para el universitario*. En Jornadas de Gestión Cultural. 15-19 de noviembre, 1999. Alicante.
- Giner de los Rios, F. (1965). *La universidad española*. Tomo II (edición de la Fundación Giner de los Rios). Madrid: La Lectura.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1991). *Sociedad, cultura y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Grundtvig, N. F. S. (1836). *Det Danske Følkløber*.
- Grundtvig, N. F. S. (1838). *Skolen for Livet*.
- Guereña, J. L. (1989). Analfabetismo y alfabetización en España: 1835-1860. *Revista de Educación*, 288, 185-236.
- Guereña, J. L. (1990). Les écolos d'adultes en Espagne (1838-1873). *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 12, 11-44.
- Guereña, J. L. (1992). Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea. En Escolano A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
- Guereña, J. L. (1999). La educación popular a principios del siglo XX. En Ruiz, J. Bernat, A., Domínguez, M. R. y Juan, V. M. (eds.), *La educación en España a examen*. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando el Católico.
- Guereña, J. L. (2001). El espacio de la educación popular en la época contemporánea. *Historia de la Educación*, 20, 5-10.
- Guereña, J. L. y Tiana, A. (1994). La educación popular. En Guereña, J. L., Ruiz, J. y Tiana, A. (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1972). *Historia de la educación*. Madrid: Narcea.
- ICAE (2018). *International Council for Adult Education*. Disponible en <http://www.icae2.org/index.php/es/>
- ILE (2018). *Institución Libre de Enseñanza*. Fundación Giner de los Ríos. Disponible en <http://www.fundacionginer.org/>.
- Jensen, N. L. (1987) Grundtvig Anthology: selections from the writing of N. F. S. Grundtvig, (USA: Lutterworth Press). En Lawson, op. cit, 1993.
- JURI, H. (2010). Historia internacional de las Universidades Populares. En VVAA (2010). *Apuntes para la dirección y gestión de universidades populares*. Editado por AUPEX. [Consulta 4 junio 2018]. Disponible en <http://www.aupex.org/centrodocumentacion/publicaciones.php?categoria=1>
- Kirpal (1979). Estudios históricos y fundamentos de la educación permanente. En Dave, R. H. (Dir.), *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*.

- New York: Cambridge. The Adult Education Company.
- Labrador, M. C. (2003). Las instituciones y agentes de educación social desde el siglo XVI al XIX. En Tiana, A, y Sanz Fernández, F. (coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
 - Larroyo, F. (1979). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
 - Lawson, M. (1993). N.F.S. Grundtvig (1783-1872). *Revista trimestral de educación*, 23(3-4), 651-662.
 - López-Núñez, J. A. (2008). *Las Universidades Populares españolas: un acercamiento a Europa y Sudamérica*. Barcelona: Davinci Continental
 - López-Núñez, J. A. y Lorenzo-Martín, M. E. (2009). Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana. *Educación y Educadores*, 12(1), 153-167.
 - Lowe, J. (1978). *La Educación de Adultos. Perspectivas mundiales*. Salamanca: Sígueme-UNESCO.
 - Lozano, C. (1980). *La escolarización*. Barcelona: Montesinos.
 - Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
 - Lozano, G. (2015). *Las Universidades Populares en el mundo*. Federación Española de Universidades Populares. [Consulta 4 junio 2018]. Disponible en: <http://www.feup.org/las-uupp/en-el-mundo/>.
 - Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
 - Luzuriaga, L. (1958). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
 - LWI (2018). *The Learning and Work Institute*. Leicester. UK. [Consulta 10 junio 2018]. Disponible en <http://www.learningandwork.org.uk/>.
 - Madrid Izquierdo, J. M. (1994). Las Universidades Populares y la Educación de Adultos. *Revista Interuniversitaria*, 9, 107-114.
 - Maíllo, A. (1969). *Educación de adultos. Educación Permanente*. Madrid: Escuela Española.
 - Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal-Universitaria
 - Martos Ortiz, F. (2010). Bases conceptuales de las Universidades Populares. En VVAA (2010). *Apuntes para la dirección y gestión de universidades populares*. Editado por AUPEX. [Consulta 4 junio 2018]. Disponible en <http://www.aupex.org/centrodocumentacion/publicaciones.php?categoria=1>
 - Medina, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure.
 - Medina, O. (1998). Modelo escolar y modelo social de educación de personas adultas. *Diálogos*, 13, 29-48
 - Medina, O. (2000). Especificidad de la Educación de Adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. En Educación XXI. *Revista de la Facultad de Educación (UNED)*, 3, 91-140.
 - MEDINA, O. (2002). Modelos de Educación de Adultos: introducción a una teoría social sobre la Educación de Personas Adultas. En Sanz Fernández, F. (coord.), *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y UNED.
 - Mercier, L. (1986). *Les universités populaires: 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
 - Mercier, L. (2001). La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX. *Historia de la Educación*, 20, 117-135.
 - Mezirow, J. (1994). Transformaciones en la educación y aprendizaje adultos. En Sáez, J. y Palazón, F. (coords.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
 - Montes Martín, V. M. (2016). Origen de las Universidades Populares. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 215-236.
 - Moreno Martínez, P. L. (1992). De la alfabetización a la educación de adultos. En Escolano, A. (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Pirámide.
 - Moreno Martínez, P. L. (2005). Haciendo memoria: las Universidades Populares en España. *Tabanque*, 19, 21-40.
 - Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (coords.) (2009). Perspectivas históricas de la Educación de Personas Adultas. Monográfico. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos (EFORA)*, 3, 2-131.
 - Moreno Martínez, P. L. y Sebastián Vicente, A. (2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). *CEE. Participación educativa, núm. extraordinario*, 165-179.

- Moreno Martínez, P. L. y Viñao, A. (1997). *La Educación de Adultos en España (siglos XIX y XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme*. En García Carrasco, J. (coord.), *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, J. M., Poblador, A. y Del Río, D. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Muñoz Moreno, J. L. (2013). Educación y municipio: la importancia de los servicios municipales de educación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 43-60.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La lectura.
- NCCPE (2018). *National Coordinating Centre for Public Engagement*. [Consulta 28 mayo 2018]. Disponible en <http://www.publicengagement.ac.uk/>.
- Omeñaca, J. (1978). La Universidad Popular de Rekaldeberri. *Cuadernos de Pedagogía*, 40, 53-55.
- Ortega Esteban, J. (Coord.) (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, F. (1993). La crisis de los sistemas escolares. En García de León, M. A., De la Fuente, G. y Ortega, F., *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Oxford University (2018). *Department for Continuing Education. The History of Oxford Continuing Education*. [Consulta 28 mayo 2018]. Disponible en <https://www.conted.ox.ac.uk/about/our-history>.
- Palacios, L. (1908). *Las Universidades Populares*. Valencia: Sempere y Compañía Editores. (Edición digital en junio de 2002 a cargo de la Fundación Municipal de Cultura de Gijón). [Consulta 18 mayo 2018]. Disponible en <http://www.filosofia.org/aut/lpm/index.htm>.
- Pérez Serrano, G. (1993). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Puente, J. M. (13 de agosto 1981). Universidades populares, una experiencia ampliamente divulgada en Europa. *El País*, pp.16-17.
- Puente, J. M. (1983). Tres años de Universidades Populares. *Cuadernos de Pedagogía*, 105, 35-37.
- Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Rábade, M. P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco/Libros.
- Ramírez, F y Boli, J. (1999). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En Fernández Enguita, M. (ed.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Rebérioux, M. (1989). *Les expériences d'éducation populaire en France 1830-1958*, en Guereña, J. L. y Tiana, A. (eds.), *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*. Madrid: UNED.
- Ruiz Amado, R. (1911). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Barcelona: Librería Religiosa.
- Ruiz Berrio, J. (1994). La escuela pública. En J. L. Guereña, J. L. y A. Tiana (eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE, MEC.
- Sanz Fernández, F. (coord.) (2002). *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Seitter, W. (2001). Volksbildung y educación popular. Diferenciación y continuidad de dos conceptos educativos básicos en Alemania y España. *Historia de la Educación*, 20, 11-23.
- Tamayo y Salmorán, R. (1987). *La Universidad, epopeya medieval*. México: Unión de Universidades de América Latina /UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 294, 7-26.
- Tiana, A. (1997). Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea. *Historia social*, 27, 127-144.
- Tiana, A. (2003). Evolución del concepto de Educación Social. En Tiana, A. y Sanz Fernández, F. (coords.), *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. Madrid: UNED.
- Tiana, A. (2010). Sobre la caracterización de la educación popular como campo de investigación histórica. *CEE Participación Educativa*, núm. extraordinario, 8-24.

- Torres Aguilar, M. (2009). Extensión universitaria y Universidades Populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 196-219.
- Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. *Educación de Adultos y desarrollo*, 69, 29-52.
- Touriñan, J. (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- Trichaud, L. (1968). *L'education populaire en Europe. I: Grande-Bretagne*. Paris: Les Editions Ouvrieres.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Tripl, M., Sinozic, T. y Lawton Smith, H. (2015). The role of universities in regional development: conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria. *European Planning Studies*, 23(9), 1722-1740.
- Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: CEAC.
- Universidad de Oviedo (2018). *El siglo XIX y la Universidad de Oviedo. Historia y patrimonio de la Universidad*. [Consulta 25 julio 2018]. Disponible en <http://www.uniovi.es/launiversidad/historia/sigloxix>.
- Universidad Popular de Valencia (2018). *Historia de la Universidad Popular de Valencia*. [Consulta 25 julio 2018]. Disponible en <http://universitatpopular.com/historia/>.
- Verner, C. (1964). Definition of terms. En Jensen, et al. (comps.), *Adult education: outlines of an emerging field of uni-versity study*. Washington, D. C.: Adult Education Association of the United States.
- Wulff, C. (2011). Las Volkshochschule son escuelas para toda la vida. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 77, 13-19.

**EDUCACIÓN
EMOCIONAL PARA LA
RESOLUCIÓN DE CONFLIC-
TOS EN LA ESCUELA: UNA APRO-
XIMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN
SOCIAL** Jonathan Domínguez Ramos
pág. 11 **DETECCIÓN DE POSIBLES RIES-
GOS DE DESPROTECCIÓN INFANTIL EN
EL ÁMBITO ESCOLAR** Adrián Jesús López
Medina pág. 23 **MODELO NEGOCIA-
DOR-NARRATIVO: MODELOS CONJUN-
TOS DE MEDIACIÓN** Suárez Henríquez,
Cristian pág. 35 **DESARROLLO COMU-
NITARIO VERSUS SALUD MENTAL: LA
FIGURA DEL EDUCADOR/A SOCIAL**
M^a Auxiliadora Naranjo Curbelo
pág. 45 **INTERÉS SUPERIOR DEL
MENOR Y DERECHO A LA EDU-
CACIÓN EN LA JUSTICIA
JUVENIL** Joan Manel Gutié-
rrez Albentosa. pág.
57 **UNIVERSIDADES
POPULARES Y PE-
DAGOGÍA SOCIAL**
Oscar Medina
Fernández.
pág. 71