

42

TERCERA ÉPOCA  
ENERO-JUNIO 2023

# IPS

# Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Pedagogía social  
e inclusión sociolaboral



# PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA  
(ENERO-JUNIO 2023)



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

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

#### **PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA**

Ángel de Juanas Oliva  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
E-mail: editorpsri@edu.uned.es

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

Periodicidad: Semestral.  
Fecha de inicio publicación: 1986  
Tasa de rechazo: 56%

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

La versión traducida de cada uno de los artículos es  
responsabilidad de la revista.

#### **PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:**

##### **BASES DE DATOS NACIONALES:**

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

##### **BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:**

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

##### **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS**

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)  
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)  
IN-RECS  
Latindex  
RESH  
Google Scholar Metrics  
DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de  
Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)  
MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes  
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)  
CARHUS Plus+  
e-revistas (CSIC)  
ERIH PLUS

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



## EQUIPO EDITORIAL

### Director / Editor jefe

**Ángel de Juanas Oliva**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Secretaría académica

**Diego Antonio Galán Casado**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Paloma Valdivia Vizarreta**

Universidad Autónoma de Barcelona

**Jorge Díaz Esterri**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Secretaría técnica

**María José Vázquez Pérez**

### Editores asociados

**José Antonio Caride Gómez**

Universidad de Santiago de Compostela

**Xavier Ucar Martínez**

Universidad Autónoma de Barcelona

**Susana Torio López**

Universidad de Oviedo

**Karla Villaseñor Palma**

Universidad Autónoma de Puebla

**Sara Serrate González**

Universidad de Salamanca

### Vocales

**Enrique Pastor Seler**

Universidad de Murcia

**Inés Gil Jaurena**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Jorge Negreiros**

Universidade do Porto

**Gregor Burkhart**

EMCDDA

**Mark Macgowan**

Robert Stempel College of Public Health & Social Work

**Guillermo Prado**

University of Miami

**Ina Koning**

Utrecht University

**Héctor Luis Díaz**

Western Michigan University

**Rosario Limón Mendizabal**

Universidad Complutense de Madrid

**Paulo Ferreira Delgado**

Universidade do Minho

**Anna Planas Lladó**

Universidad de Girona

## COMITÉ ÉTICO

**María Elena Ruiz Ruiz**

Universidad de Valladolid

**Manuel Cuenca Cabeza**

Universidad de Deusto

**Jesús Vilar Martín**

Universitat Ramon Llull

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Margarita Machado-Casas**

Universidad de Texas en San Antonio

**Georgina Szilagyi**

Universitatea Creștină Partium din Oradea

**Christine Sleeter**

State University Monterey Bay, Estados Unidos

**Daniel Schugurensky**

Arizona State University

**José Ortega Esteban**

Universidad de Salamanca

**Jack Mezirow**

University of Columbia

**Niels Rosendal Jensen**

Aarhus University, Faculty of Arts,  
Department of Education (DPU)

**Peter Jarvis**

University of Sheffield

**Markus Höffer-Mehlmer**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

**Juha Hämäläinen**

University of Kuopio

**Pedro Demo**

Universidade de Brasilia

**Winfried Böhm**

Universität Würzburg

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias



# SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria  
Nº 42. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2023

## Contenido

### Presentación del Monográfico

Francisco José Del Pozo Serrano, Ana Eva Rodríguez-Bravo ..... 9

### Monográfico

Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social Miguel Melendro Estefanía & Joao Paulo Ferreira Delgado.....	15
Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones para la acción socioeducativa Francisco José Del Pozo Serrano, Ana Eva Rodríguez-Bravo & Karla Villaseñor Palma .....	27
“Por un trabajo justo, para una vida digna”: inserción laboral desde un enfoque intercultural Juliana Dos Santos Rocha, Héctor S. Melero & Belén Ballesteros Velázquez .....	43
Inserción sociolaboral: el papel de las familias desde la percepción de los agentes socioeducativos. Un estudio cualitativo Beatriz Álvarez-González & Ana Zolá Pacochá .....	59
¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral Inés Gil-Jaurena, Carmen López-Martín & Jorge Valencia Cobo .....	75
Exclusión sociolaboral: programas y recursos para la inclusión Giselle Paola Polo Amashta, Andrea Lafaurie Molina & María Victoria Pérez-De-Guzmán-Puya.....	93
Buscando mejores oportunidades formativas y laborales de jóvenes en una situación vulnerable Magdalena Jiménez Ramírez, Rocío Lorente García & Mónica Torres Sánchez .....	107

### Investigaciones

Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: un caso de estudio Pablo Cortés González, Víctor M. Martín Solbes & Eduardo S. Vila Merino .....	121
El enfoque en derechos humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia	

Luis Manuel Rodríguez Otero & Susana Dolores Gándara Galaviz.....	135
¡Las niñas ya no quieren ser princesas! La educación informal, la publicidad de juguetes y la construcción de los géneros en la infancia	
Aritza Saenz Del Castillo Velasco & Joseba Iñaki Arregi Orue .....	153
Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento	
José Santiago Álvarez Muñoz, M.ª Ángeles Hernández Prados & M.ª Luisa Belmonte.....	167
Ecociudadanía y educación del consumo alimentario. Buenas prácticas socioeducativas en iniciativas ciudadanas de consumo responsable	
Kylyan Marc Bisquert i Pérez, Pablo Ángel Meira Cartea & Adolfo Agúndez Rodríguez.....	181
Procesos de acompañamiento socioeducativo y adaptación a la vida en libertad en mujeres penadas	
Rubén J. Burgos-Jiménez, Ana Amaro Agudo & Fanny T. Añaños .....	197

## Informaciones

Reseña de libros.....	217
-----------------------	-----

# PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

PEDAGOGÍA SOCIAL E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIO-LABOUR INCLUSION

PEDAGOGIA SOCIAL E INCLUSÃO SOCIOLABORAL

---

La Pedagogía Social es la ciencia social y educativa que estudia y orienta la práctica socioeducativa y profesión de la Educación Social desarrollada en entornos comunitarios y especializados a lo largo de la vida y en cualquier situación de desarrollo humano y eco-social para la mejora de la cohesión social, la convivencia y la inclusión, sobre la base de los derechos humanos y ambientales (Del Pozo Serrano, 2020).

Desde su contexto socioeconómico marcado por la industrialización, las luchas de clase o las dificultades sociales asociadas a las guerras, el nacimiento disciplinar de la Pedagogía Social/Educación Social (teniendo en cuenta la revisión historiográfica) (Pérez Serrano, 2002; Del Pozo Serrano *et al.*, 2021), ha tenido a la inclusión sociolaboral como una preocupación permanente para la promoción humana, social y comunitaria en las sociedades europeas, latinoamericanas o norteamericanas.

La formación ocupacional y laboral ha estado presente como ámbito y tema de la Pedagogía Social desde la reivindicación de sociedades integradoras (Torío, 2006; Caride & Ortega, 2015). Pestalozzi proyectó el enfoque de educación integral (cabeza, manos y corazón) como reforma socioeducativa decimonónica comprometida con la reducción de las desigualdades sociales a partir de la formación cultural, laboral y profesional; principalmente, de poblaciones con especial vulnerabilidad como menores en orfandad o en

situación de diversidad funcional. Kolping tuvo como objetivo la formación ético-social de la población juvenil trabajadora (con hitos relevantes como la fundación de la asociación de trabajadores católicos en Colonia en 1849). Nolh y Baumer, en los primeros veinte años de 1900, fortalecen, tras la primera guerra mundial, la finalidad política y estatal de cubrir y desarrollar aquellas educaciones fuera de la escuela destinadas a la reducción de la exclusión social y laboral (desde las escuelas populares o movimientos para la asistencia social y educativa) (Pérez Serrano, 2002). Natorp manifestó, igualmente desde su concepción de la educabilidad de la voluntad humana, la necesidad de elevar la naturaleza humana a partir de la educación del pueblo trabajador en cuanto a la responsabilidad comunitaria (Natorp, 1915).

En el continente americano, Freire (1970) plantea que, incluso, la concienciación a partir de la educación se constituye en el trabajo y la educación del pueblo trabajador hace que los sujetos tomen decisiones históricas en la búsqueda de su dignidad y justicia. Esta certeza, igualmente, se asienta en la teología de la liberación, con un gran impacto en la pedagogía social y popular de América Latina, Europa y África. Preocupación estructural, también presente en la obra de Dewey, que en 1915 manifiesta que se debería apuntar a “un tipo de educación profesional que en primer lugar modifique el sistema laboral existente y finalmente lo transforme” (Dewey, 1915, p.412).

En España es de especial relevancia la formación sociolaboral de población joven o adulta, desde el ámbito especializado con menores y adolescentes en dificultad social, la reforma juvenil o el ámbito penitenciario a lo largo de la historia (Arenal, 1985; Ortega, 1999; Del Pozo Serrano, 2017; Melendro & Rodríguez-Bravo, 2021).

Pero, sin duda, las nuevas pedagogías sociales, también en lo laboral han sufrido grandes cambios socioculturales, económicos, tecnológicos o sanitarios que han generado nuevos retos.

Como plantea el profesor Caride (2021), la Pedagogía Social contemporánea nos plantea un tránsito de la pedagogía de la opresión a la esperanza en una reactualización freiriana en el que se enmarcan incertidumbres globales como la pandemia del COVID-19, el neocapitalismo, el terrorismo internacional o las crisis climáticas. En esta panorámica, existen retos académicos, profesionales o investigadores tras la pandemia y otros graves conflictos, donde la educación/formación laboral siguen siendo consustanciales a la intervención socioeducativa y a la Pedagogía Social (Pérez-de-Guzmán, Del Pozo Serrano, & Pascual, 2021).

Este monográfico plantea nuevos aportes científicos y profesionales para orientar la acción sociolaboral en el ámbito laboral. Los mismos, se vinculan a los primeros resultados de un proyecto sobre “Educación social y COVID-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)” (Referencia: PID2021-127271NA-I00) financiado por la convocatoria 2021 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación; y con financiación complementaria interna de la UNED del proyecto: “Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social” de las ayudas para la realización de Proyectos de investigación en áreas de Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con la COVID-19 y alineados con los ODS, financiados por el Banco Santander (Referencia: 2021-101-UNED-PROY).

A continuación, presentamos los seis trabajos que enmarcan y desglosan lo relativo a la Pedagogía y Educación Social y su vinculación con la Inserción Sociolaboral. Todo ello, desde experiencias socioeducativas en Brasil, Colombia, España, Portugal y México (teniendo en cuenta el contexto global de la pandemia).

El artículo editorial, *La inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación* de Miguel Melendro Estefanía y João Paulo Ferreira Delgado, de la UNED (España) y el Instituto Politécnico do Porto (Portugal)

respectivamente, contextualiza la relevancia del tema abordado en el monográfico. En esta mirada, los autores realizan a partir de datos muy actuales resultantes de la investigación postpandémica, una reflexión detenida sobre la posición de la Educación Social frente a la incidencia a nivel mundial del COVID-19 en el ámbito de la inclusión sociolaboral. Reflexión que sustenta ciertas propuestas orientadas a afrontar el reto global que representa, hoy más que nunca, la inclusión sociolaboral para las y los profesionales de la educación social.

*Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones prioritarias para la educación social*, es el segundo trabajo incluido en el monográfico, firmado por Francisco José del Pozo Serrano y Ana Eva Rodríguez-Bravo de la UNED (España) y Karla Villaseñor Palma de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). En el abordaje, los autores analizan, a partir de los resultados mixtos aportados la investigación (encuesta y entrevistas grupales), las poblaciones y situaciones prioritarias atendidas por entidades socioeducativas de Brasil, Colombia, España y México. Los resultados permiten identificar, con precisión, los rostros y circunstancias sociales, sanitarias y laborales que los agentes de la acción socioeducativa perciben como prioritarias tras la situación pandémica vivida. Todo ello, con enfoque interpretativo y crítico sobre nuevas y viejas características que afectan personas y colectivos.

A continuación, el artículo “*Por un trabajo justo, para una vida digna: inserción laboral desde un enfoque intercultural*”, de Belén Ballesteros Velázquez y Héctor Melero Sánchez de la UNED (España), y Juliana Rocha dos Santos Rocha de PUCRS/ CEPPE/ UFGS (Brasil), ahonda desde el enfoque intercultural, en las prácticas socioeducativas orientadas a favorecer la inclusión sociolaboral. Con un enfoque metodológico mixto para el acercamiento progresivo a la realidad del estudio, el trabajo se centra en primer lugar en identificar las categorías que definen la intervención sociolaboral inclusiva; y, en segundo lugar, los elementos que caracterizan buenas prácticas al respecto.

El cuarto estudio que integra el monográfico, *Inserción sociolaboral: el papel de las familias desde la percepción de los agentes socioeducativos. Un estudio cualitativo*, de Beatriz Álvarez González de la UNED (España) y Ana Isabel Zolá Pacochá, de la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto) en Colombia; indaga, desde la perspectiva cualitativa en la influencia de las familias en los procesos de inclusión sociolaboral tras la pandemia. El trabajo, además, busca a partir de la perspectiva

de profesionales de la acción socioeducativa, que acompañaron e intervinieron con las familias durante la pandemia, identificar las principales capacidades y necesidades de este sistema social, como marco de apoyo a la inserción sociolaboral.

¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral, es un artículo firmado por Inés Gil Jaurena y Carmen López Martín de la UNED (España), y Jorge Valencia de la Universidad del Norte (Colombia). En este trabajo los autores, a partir de los resultados mixtos de la investigación (encuesta y entrevistas grupales), focalizan la identificación de los elementos de protección a lo largo de los procesos de inserción sociolaboral que están presentes en proyectos que se desarrollan en los cuatro países del contexto iberoamericano. Asimismo, explora cómo los agentes socioeducativos involucrados en ellos, definen las buenas prácticas y las acciones que consideran efectivas.

A continuación, presentamos el trabajo *la Exclusión sociolaboral: Programas y recursos para la inclusión*, de Giselle Polo Amashta, desde la Institución Universitaria Americana; Andrea Lafaurie, Universidad del Norte, ambas de Colombia; y Victoria Pérez-de-Guzmán, Universidad Pablo de Olavide (España). Este estudio se detiene en el análisis concreto de los recursos y los programas principales de inserción sociolaboral para la población adolescente y joven, a partir de la información cualitativa recogida en el proyecto.

El monográfico lo cierra y complementa el artículo, *Buscando mejores oportunidades formativas y laborales: Trayectorias biográficas de los*

*jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social*, de Magdalena Jiménez Ramírez y Rocío Lorente, de la Universidad de Granada (España); y Mónica Torres de la Universidad de Málaga (España). Esta investigación se vincula al proyecto Europeo “*Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe*” (YOUNG-ADULLLT). El estudio incluye un análisis de cómo las condiciones de vida de la juventud que participa en programas de aprendizaje permanente, afectan su desarrollo y resultados alcanzados. De forma concreta, si consiguen crear el impacto esperado entre la juventud entrevistada o dar respuestas a sus necesidades e inquietudes. El análisis realizado, toma como referencia los discursos recogidos en entrevistas biográficas a jóvenes que han participado en programas de aprendizaje permanente.

Concluimos esta presentación agradeciendo a las autorías del monográfico, que han compartido sus conocimientos y los resultados de los estudios que han acometido. Igualmente, expresamos nuestra profunda gratitud por la colaboración para la construcción conjunta de saberes y soluciones, a las entidades socioeducativas y profesionales vinculados<sup>1</sup>; así como a las redes nacionales e internacionales participantes.

Asimismo, expresamos nuestro agradecimiento al equipo editorial de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* por haber aceptado nuestra propuesta y contribuir a la difusión de conocimiento sobre la acción socioeducativa para la inclusión sociolaboral en el marco de las dificultades y retos resultantes de la pandemia por COVID-19.

Francisco José DEL POZO SERRANO,

Ana Eva RODRÍGUEZ-BRAVO

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

## Notas

<sup>1</sup> La identificación completa y el reconocimiento de buenas prácticas del conjunto de entidades participantes y programas vinculados por cada país; así como investigaciones, aportes y actividades relacionadas con estos proyectos, pueden consultarse en la plataforma <https://educacionsocialcovid.com/>, creada para la socialización y transferencia de conocimiento centrados en la Educación Social y la Inclusión Sociolaboral tras la pandemia.

## Referencias

- Arenal, C. (2003) *Carta a los delincuentes*. Biblioteca virtual Universal.
- Caride, J.A. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: elogio de un quehacer cívico, pedagógico y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 21-36. doi: 10.153666.tp2021.38.003.
- Caride, J.A. & Ortega, J. (2015). Origen y tránsitos de la Pedagogía Social por Europa en el siglo XX. En J. Kornbeck, y X. Úcar (eds), *Latin American Social Pedagogy: relaying, concepts, values and methods between Europe and the Americas* (pp. 13-27). Academic press Gmbb-Verlag.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2017). La reinserción laboral de las mujeres en prisión: Análisis de la feminización de la pobreza en las reclusas y del tratamiento sociolaboral penitenciario. En. F.T. Añaños (Dir.), *En prisión: Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 165-179). Narcea.
- Del Pozo Serrano F.J. (comp.) (2020). *Intervención educativa en contextos sociales. Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Universidad del Norte.
- Del Pozo Serrano, F.J., Rolim de Lima, L., & Jassir, G. (2021). La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región. *RES. Revista de Educación Social*, 32, 13-39.
- Dewey, J. (1915). Education vs. trade-training. En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979, 8, 411-413.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Melendro, M. & Rodríguez, A.E. (Coord.). (2021). *Intervención con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social. Intervención educativa en contextos sociales*. UNED.
- Natorp, P. (1915). *Pedagogía Social*. La Lectura.
- Ortega, J. (Coord.) (1999). *Pedagogía Social Especializada. Pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Ariel.
- Pérez-de-Guzmán, V., Del Pozo Serrano, F.J., & Pascual Barrio, B. (2021). Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 15-33.
- Pérez Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- Torío, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. *Hacia una pedagogía social en construcción. Estudios sobre Educación*, 10, 37-54.

**MONOGRÁFICO**

**PEDAGOGÍA SOCIAL  
E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL**



## Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social

### Social and Labor Inclusion After the Pandemic: a New Global Challenge for Social Education

### Inclusão sociolaboral após a pandemia: um novo desafio global para a educação social

Miguel MELENDRO ESTEFANÍA\* & Joao Paulo FERREIRA DELGADO\*\*

\*Universidad de Educación a Distancia UNED & \*\*Instituto Politécnico do Porto

Fecha de recepción: 26.IX.2022  
Fecha de revisión: 18.X.2022  
Fecha de aceptación: 16.XI.2022

#### PALABRAS CLAVE:

Educación social;  
inclusión;  
sostenibilidad;  
sociolaboral;  
COVID-19

**RESUMEN:** Se aborda en este artículo la posición de la Educación Social frente a la incidencia a nivel mundial del COVID-19 en el ámbito de la inclusión sociolaboral, que ha supuesto y supone un nuevo reto global para sus profesionales. El aumento de la pobreza, el desempleo, las desigualdades y la calidad de la educación son elementos clave frente a los que actuar; como lo son también ese nuevo mundo de seres solitarios y distantes que se ha incrementado y que persiste, como nueva invisibilidad, luchando por la supervivencia, los ingresos y el trabajo, en busca de un sentido a su humanidad. Una situación de crisis planetaria frente a la que diferentes profesionales de la acción socioeducativa han reaccionado con responsabilidad y efectividad, a pesar de las dificultades, la impotencia y la incertidumbre iniciales, junto a una significativa falta de recursos.

La Educación Social ha de multiplicar sus efectos, desde la coproducción de significados y de realidades, en los espacios de participación que le son habituales y con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) como objetivos compartidos. Frente a unas perspectivas de recuperación mundial poco alentadoras y al pronóstico a medio y largo plazo de un importante

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Miguel MELENDRO ESTEFANÍA. UNED. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal nº 14, despacho 2.06. Madrid, 28040.  
[mmelendro@edu.uned.es](mailto:mmelendro@edu.uned.es)

#### FINANCIACIÓN

Referencia: PID2021-127271NA-I00, correspondiente a la convocatoria 2021 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: "Educación social y Covid-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)"; con financiación complementaria interna de la UNED del proyecto: "Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social" de las ayudas para la realización de Proyectos de investigación en áreas de Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con la COVID-19 y alineados con los ODS, financiados por el Banco Santander. Referencia: 2021-101-UNED-PROY.

	<p>desfase educativo generacional que afectará directamente a las posibilidades de inclusión sociolaboral de la población joven, se plantea la necesidad de potenciar una educación presencial, próxima, que fomente el bienestar y la autonomía, la ciudadanía activa y que sea, como lo está siendo, crítica, transformadora y comprometida con sociedades sostenibles, justas y solidarias.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Social education; inclusion; sustainability; socio-labour; COVID-19</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article addresses the position of Social Education in relation to the global impact of COVID-19 in the field of socio-professional inclusion, which meant and still means a new global challenge for its professionals. The increase in poverty, unemployment, inequalities, and the quality of education are key elements to be tackled; as well as the new world of solitary and distant beings that has increased and persists, like a new invisibility, struggling for survival, income and work, in search of a meaning for their humanity. A situation of planetary crisis to which socio-educational professionals reacted responsibly and effectively, despite the initial difficulties, impotence and uncertainty, together with a significant lack of resources.</p> <p>Social Education must multiply the effects of its intervention, based on the co-production of meanings and realities, in the spaces and contexts of participation, with the <i>Sustainable Development Goals</i> (SDG) as shared objectives. Faced with a gloomy perspective of global recovery and the medium and long-term prognosis of a significant generational educational gap, which will directly affect the possibilities of social and labour inclusion of the young population, there is a need to promote a close education, which promotes the well-being and autonomy, active citizenship but also critical, transformative and committed to sustainable, fair and solidary societies.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação social; inclusão; sustentabilidade; sócio-laboral; COVID-19</p>	<p><b>RESUMO:</b> Este artigo aborda a posição da Educação Social em relação ao impacto global da COVID-19 no domínio da inclusão socioprofissional, o que significou e ainda significa um novo desafio global para os seus profissionais. O aumento da pobreza, do desemprego, das desigualdades e da qualidade da educação são elementos-chave a combater; assim como o novo mundo de seres solitários e distantes que aumentou e que persiste, como uma nova invisibilidade, lutando pela sobrevivência, rendimento e trabalho, em busca de um significado para a sua humanidade. Uma situação de crise planetária à qual os profissionais da ação sócio-educativa reagiram de forma responsável e eficaz, apesar das dificuldades, impotência e incerteza iniciais, a par de uma significativa falta de recursos.</p> <p>A Educação Social deve multiplicar os efeitos da sua intervenção, a partir da co-produção de significados e realidades, nos espaços de participação que lhe são comuns e com os <i>Objectivos do Desenvolvimento Sustentável</i> (ODS) como objectivos partilhados. Face a uma perspectiva sombria de recuperação global e ao prognóstico a médio e longo prazo de um significativo fosso educativo geracional, que afectará directamente as possibilidades de inclusão social e laboral da população jovem, há necessidade de promover uma educação presencial, próxima, que promova o bem-estar e a autonomia, a cidadania activa e que seja, como está sendo, crítica, transformadora e empenhada em sociedades sustentáveis, justas e solidárias.</p>

## Introducción

Más allá de las respuestas generadas desde las políticas y prácticas sociales, o la ausencia de respuestas, sobre los fenómenos de exclusión y vulnerabilidad social, la Educación Social se interesa por ellos en diferentes aspectos y, no sólo por la descripción de los hechos, sino también por las formas de actuación que les acompañan, los modos de pensar que se transforman en hechos; por la búsqueda de una red de significados y vínculos que estructuran la vida humana, que hacen posible la comprensión del entorno. La educación es verdaderamente educativa cuando se convierte en un punto de encuentro entre la vida y el sentido que le damos, cuando denuncia y combate los prejuicios, la manipulación y la injusticia. Cuando favorece la comunicación y no ignora las dificultades de la vida cotidiana.

Esta Educación Social cargada de sentido vital es entendida por Caride como una educación que nos hace pensar en

“[...] un amplio repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana” (Caride, 2015, p.9)

La Educación Social, en este sentido, nos hace reflexionar sobre los procesos de socialización y las posibilidades de acción que tienen como finalidad ayudar a personas y colectivos a resolver sus problemas y transformar y mejorar su realidad desde una óptica educativa. Una educación que proporciona un conocimiento valioso sobre los ámbitos en los que focaliza su atención, entre ellos la formación y la inclusión sociolaboral (Caride, 2020; Moreno, 2018; Melendro *et al.*, 2018).

Para ello, resulta fundamental reconocer el papel de la educación como espacio de intercambio y comunicación en la construcción de un conocimiento que permita una interpretación crítica del

mundo. En otras palabras, los fenómenos educativos no pueden ser verdaderamente comprendidos, tanto en su dimensión organizativa como en la praxeológica, desligados de un referencial ético (Begley, 2003; Eacott, 2018).

Desde esta perspectiva, hemos de situarnos en el escenario de la COVID-19 a nivel mundial, para abordar en profundidad el tema que nos ocupa, la inclusión sociolaboral, uno de los ámbitos de la Educación Social que, tras la pandemia, se ha convertido en un nuevo reto global, para ella y para sus profesionales.

## 1. El escenario de la COVID-19, un reto global a los objetivos del milenio

Con la COVID-19, en los últimos años, hemos experimentado un nuevo mundo de seres solitarios y distantes, confinados y luchando por la supervivencia, los ingresos y el trabajo, en busca de un sentido a su humanidad. Muchos han perdido sus empleos, otros sintieron la falta de un mayor apoyo emocional, niños, niñas, adolescentes y jóvenes vieron afectadas o cortadas sus relaciones con amigos, otros familiares y sus profesores (Araújo *et al.*, 2021). No poder salir de casa era en sí mismo una gran pérdida, para la salud mental, el desarrollo y la percepción del bienestar.

Esto ha sido así en el contexto en que se estaba, aún se está, desarrollando la *Agenda 2030*, la propuesta mundial para avanzar hacia sociedades sostenibles. Una lectura desde la *Agenda 2030* de los efectos de la pandemia nos hace pensar en un contexto internacional dañado en la mayor parte de sus territorios -incluidos los países con mayores índices de desarrollo- y en la mayor parte también de los objetivos planteados. Así, el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021* indica que, si bien los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ya estaban lejos de ser alcanzados antes de la pandemia, después de ella el desafío se ha multiplicado y afrontarlo supondría la necesaria asunción de medidas críticas por parte de los países. En palabras del secretario general adjunto de la ONU, Liu Zhenmin, “la pandemia ha detenido o revertido años o incluso décadas de progreso en el desarrollo. La pobreza extrema mundial aumentó por primera vez desde 1998” (U.N., 2021a)

Este mismo informe indica que la pandemia ha puesto de manifiesto e intensificado las desigualdades y la pobreza dentro y entre países, afectando a las comunidades más vulnerables y con sistemas sanitarios más deficitarios, amplificando los efectos de la propia pandemia. Los refugiados y los migrantes se encuentran especialmente en riesgo de ser excluidos, mientras el discurso de

odio dirigido a los grupos vulnerables está en aumento. El progreso hacia la igualdad de género se ha visto afectado negativamente y la situación de la mujer se ha agravado, con un aumento importante de la violencia de género y de los matrimonios infantiles, junto a una reducción del empleo femenino. La situación infantil es dramática, millones de niños y niñas corren el riesgo de no volver nunca a la escuela y un número cada vez mayor han acabado explotados en un trabajo que no debían hacer a su edad.

Por su parte, la población joven ha sufrido también de forma muy directa las consecuencias de la recesión mundial, pues es un colectivo vulnerable en cuanto al acceso al mercado laboral y, además, representa el 30% de los migrantes y refugiados de todo el mundo. Los datos de estos estudios coinciden en señalar que este colectivo juvenil se encuentra en una situación de importante vulnerabilidad en cuanto a la estabilidad residencial y el acceso al empleo, con un deterioro importante de los procesos de inclusión sociolaboral. Se documentan así mismo los efectos de la pandemia y el confinamiento en la salud general, la salud mental y el bienestar de los y las jóvenes, con el incremento de los niveles de incertidumbre, ansiedad e inseguridad. Estas vulnerabilidades se han visto exacerbadas por la pandemia actual y muchas organizaciones han presenciado un aumento de las solicitudes de apoyo de jóvenes que egresan de sistemas de protección (UNICEF, 2021).

Además de lo mencionado anteriormente y de los cuatro millones de muertes por coronavirus que no podemos olvidar, la economía mundial sufrió una desaceleración y los países más pobres un endeudamiento masivo, mientras los efectos del cambio climático, lejos de moderarse, se han incrementado: agencias de la ONU y la Organización Meteorológica Mundial señalan que la desaceleración económica en 2020 hizo poco para frenar la crisis climática, que continúa sin cesar, ahora incrementada por los efectos de la guerra en Ucrania en la economía y la gestión energética mundial (U.N., 2021b)

Las previsiones para recuperar el terreno perdido se contabilizan en años y aunque sin duda habrá que esperar a nuevas evaluaciones, las perspectivas de recuperación mundial son poco esperanzadoras.

## 2. El efecto de la pandemia en la educación y el empleo

Desde la perspectiva de la *Agenda 2030*, respecto al ODS 4, sobre una *Educación de calidad*, los efectos de la pandemia han supuesto un incremento de un centenar de millones de niños

que han quedado por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura (U.N., 2021a). El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) estiman que el 86 % de los niños y niñas de los países en desarrollo en edad de asistir a la escuela primaria no estaban recibiendo educación durante la pandemia; pandemia que ha puesto de relieve una vez más la brecha digital y las diferencias en el acceso a Internet, en particular para las personas de las zonas rurales. Desigualdades que afectan a una deficiente transmisión de conocimientos, mayor abandono escolar, riesgo de aislamiento social y mayor vulnerabilidad frente a violencia. Todos ellos, elementos que implicarán, a medio y largo plazo, un importante desfase generacional que afectará directamente a las posibilidades de inclusión sociolaboral de la población joven (UNICEF, 2021).

En el ámbito de la formación profesional, un estudio realizado en Galicia, España, por Mariño-Fernández y colaboradores (2021) concluyó, mediante la aplicación de un cuestionario *ad hoc* al que respondieron 505 alumnos de Enseñanza Superior y Grado Medio, que el 10% de los alumnos no disponía de las herramientas tecnológicas necesarias para continuar su aprendizaje y que alrededor del 21% no disponía de Internet en su lugar de encierro. Estos datos refuerzan la importancia de la enseñanza presencial como proceso para promover la igualdad de acceso a la educación y el éxito educativo.

Por otra parte, la pandemia agravó las dificultades ya existentes, planteando retos a las propias instituciones de educación superior, que se vieron obligadas a reconfigurar sus prácticas docentes y a transferir las actividades de enseñanza a las plataformas digitales, en la educación en línea (Lopes, Delgado & Araújo, 2021). Esta transición a una modalidad de aprendizaje a distancia (ED) ha creado limitaciones inevitables. A saber, en lo que respecta a la inclusión, el seguimiento y la evaluación de los alumnos, como “el distanciamiento social, la cuarentena y el aislamiento que, obviamente, provocaron una disminución de la interacción social y de las actividades educativas, culturales, sociales y económicas” (p.33). Los alumnos, por su parte, alejados físicamente de la escuela, de los profesores y de sus compañeros, se vieron en la necesidad de reinventar sus procesos de aprendizaje y su desarrollo personal y social, lo que provocó un aumento de la tasa de abandono escolar (Fundação José Neves, 2022) y, a medio plazo, supondrá menores posibilidades de acceso al empleo y a un empleo de mayor calidad.

El desarrollo de un metaanálisis reveló que, durante la pandemia de la COVID-19, una cuarta parte de los estudiantes universitarios chinos experimentaron síntomas de ansiedad, lo que hace pensar en la necesidad de una evaluación continua y servicios de apoyo psicológico para los estudiantes universitarios. El impacto de la pandemia de la COVID-19 también se dejó sentir en el liderazgo académico de la enseñanza superior. La intensificación de los retos y la necesidad de reinventar las respuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje supusieron atender y reforzar la necesidad de mayores oportunidades de formación y desarrollo para los coordinadores de los departamentos, con el fin de dotarlos de las habilidades necesarias para el liderazgo en contextos de crisis (Gigliotti, 2021).

Como se señalaba anteriormente, la enseñanza a distancia fue un factor de desigualdad, resultante de la situación socioeconómica de las familias, del tipo de enseñanza, regular o profesional, por ejemplo, y de la naturaleza de las escuelas, es decir, si son públicas o privadas. De hecho,

“las escuelas menos dotadas de infraestructuras tecnológicas y digitales y con menos experiencia en la dinamización de proyectos de alfabetización digital, habrán sufrido un mayor impacto en la situación de emergencia educativa a distancia, condicionando la enseñanza y el aprendizaje, generando o aumentando las desigualdades” (Fundação José Neves, 2022, p.24).

En cuanto al ODS 8, sobre *Trabajo decente y crecimiento económico* de la *Agenda 2030*, el *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021* indica un incremento significativo del desempleo mundial y la drástica disminución en los ingresos de la población trabajadora; 255 millones de empleos a tiempo completo han desaparecido y se ha incrementado la pobreza, la enfermedad y el desempleo en los 1.600 millones de trabajadores de la economía informal, que carecen de prestaciones sociales. Se ha pronosticado que va a quedar en situación de pobreza extrema cerca del 35% de la población latinoamericana, 215 millones de personas. En este escenario, uno de los problemas más importantes tiene que ver con esa economía informal o sumergida, cerca de la mitad de la fuerza de trabajo mundial. Otro es el desempleo juvenil: al menos uno de cada seis jóvenes ha perdido sus trabajos en el periodo pandémico, y quienes han conseguido mantenerlo han visto reducida considerablemente su jornada laboral. (U.N., 2021b; CEPAL, 2022)

### 3. Educación social e inclusión sociolaboral con población en dificultad social durante la pandemia

La exclusión sociolaboral afecta a cada persona y a su familia. Afecta especialmente al grupo de jóvenes en su transición a la vida adulta y la independencia, debido a las dificultades que caracterizan a este colectivo en su integración en el mercado laboral, porque no tienen trabajo o porque el que consiguen es de bajos ingresos y precario. La COVID-19 agravó esta realidad comprometiendo el desarrollo y la adquisición de competencias. El estudio de la Fundación José Neves (2022, p.4) también concluye que “la educación a distancia ha provocado pérdidas de aprendizaje y ha sido un inductor de desigualdades sociales, y si no se hace nada, el impacto se hará sentir en los próximos años”.

La transición de la educación al mercado laboral también fue más difícil durante la pandemia: el 26% de los que acaban de terminar la escuela no tienen empleo. Tras el choque de la pandemia, el desempleo de larga duración y la permanencia en el paro aumentaron, en detrimento de la población más joven y menos cualificada (Foessa, 2020). La entrada en el mercado laboral se hizo más difícil con la crisis sanitaria, invirtiendo una tendencia positiva que, en Portugal, por ejemplo, se daba desde 2012. De hecho y a pesar de la evolución positiva que se produjo en los últimos meses, “los niveles de empleo de los que tienen entre 25 y 34 años sufrieron una fuerte sacudida en los dos momentos de encierro, un retraso que aún no se ha recuperado” (Fundação José Neves, 2022, p.27).

Una referencia importante en cuanto a las dificultades de acceso al mercado laboral tiene que ver con la situación de las personas migrantes. Durante la pandemia, los países de todo el mundo adoptaron medidas drásticas para limitar los desplazamientos, lo que afectó considerablemente al fenómeno de las migraciones. De hecho, las personas migrantes, especialmente en el trabajo de temporada, refugiadas y solicitantes de asilo, fueron y siguen siendo las poblaciones más afectadas por esta pandemia. Las restricciones de entrada a los países que aceptan solicitantes de asilo aumentaron y el desempleo y las formas de desigualdad y discriminación han empeorado. En estas circunstancias, es fundamental tomar medidas a nivel local y nacional para mejorar el acceso a la sanidad, la educación y la inclusión de las comunidades migrantes, sin olvidar la inclusión digital (Anamaria, 2021; Barker, 2021). En Italia, un estudio de Sanfelici (2021) destaca cómo la pandemia contribuyó a exponer a los migrantes a mayores

niveles de vulnerabilidad, manteniendo la condición de hiper precariedad, a pesar de que la crisis ha puesto de manifiesto con más claridad los problemas estructurales de los procesos sociales, políticos y económicos que produce la marginación. En América del Sur, la población migrante y refugiada ha sufrido un importante deterioro en sus medios de subsistencia e inclusión social, asociado a los profundos cambios en el régimen de movilidad, provocados por las medidas restrictivas asociadas a la lucha contra la COVID-19, que ponen en cuestión el acceso al mercado laboral, a la atención sanitaria, a la posibilidad de poseer una vivienda y a otros derechos sociales (Zapata & Rosas, 2020).

En cuanto a la población juvenil, como se indicaba anteriormente, uno de los efectos a medio y largo plazo es que se prevé un importante desfase educativo generacional que afectará directamente a las posibilidades de inclusión sociolaboral de la población joven. En otras palabras, un mayor nivel de educación se asocia con una mayor probabilidad de estar empleado y de integrar los niveles más altos de ingresos, pero esta ventaja es menor que en el pasado.

Los datos de diferentes estudios e informes coinciden en señalar cómo el colectivo juvenil se encontraba durante la pandemia en una situación de importante vulnerabilidad en cuanto a la estabilidad residencial y el acceso al empleo, con un deterioro importante de los procesos de inclusión sociolaboral. Se documentan así mismo los efectos de la pandemia y el confinamiento en la salud general, la salud mental y el bienestar de adolescentes y jóvenes, con el incremento de los niveles de incertidumbre, ansiedad e inseguridad.

En comparación con la población general, los resultados de varios estudios indican que niños, niñas, adolescentes y jóvenes amparados por procesos de protección tienen más problemas de conducta y rendimiento académico, abandono escolar temprano y menor éxito escolar (Cassarino-Pérez *et al.*, 2020; Jackson & Cameron, 2014; Melendro, 2007; Montserrat & Casas, 2010; Montserrat *et al.*, 2015). Según Bolívar (2019, p.286), la inclusión efectiva en una organización escolar “no depende sólo de la escuela y de las prácticas educativas de sus profesores, sino que está condicionada por una gran variedad de procesos y contextos e influencias”. De hecho, Montserrat y Casas concluyen que hay varios factores que pueden influir en la inclusión y los resultados de este colectivo juvenil, una vez que “quizá los servicios de protección de la infancia prestan poca atención a los niños en un intento de compensar la difícil situación escolar con la que muchos entran en el sistema. Tal vez los profesionales no tengan, por lo

general, grandes expectativas sobre el rendimiento escolar de estos niños. Quizás la escuela no los ha definido como un grupo que pueda ser atendido con el diseño de acciones compensatorias. Tal vez el departamento de educación crea que este tema es responsabilidad del área social y viceversa” (Montserrat y Casas, 2010, p.117).

La inclusión sociolaboral fue aún más difícil durante la pandemia en el caso específico de jóvenes en situaciones de dificultad social –jóvenes del sistema de protección, en residencias o alojamientos familiares, en privación de libertad, jóvenes con capacidades diferentes o migrantes, ...-, debido a las vulnerabilidades derivadas de su itinerario, que se caracteriza, en la mayoría de los casos, por un menor índice de éxito en su formación, retrasos en el itinerario educativo, así como dificultades de comportamiento, emocionales, sanitarias y sociales con los compañeros y otros adultos. Estas vulnerabilidades, especialmente las referidas a la disponibilidad de alojamiento, de empleo y de atención por problemas de salud mental, se vieron exacerbadas y, como ejemplo, en el caso de jóvenes en procesos de egreso de sistemas de protección supusieron que muchas organizaciones, a nivel internacional, refirieron un aumento de las solicitudes de apoyo, tanto de quienes estaban iniciando o afianzando su proceso de egreso del sistema de protección como de quienes lo finalizaron y tuvieron que solicitar de nuevo ayuda al retornar a situaciones de precariedad.

En cuanto a la situación de diferentes profesionales de lo social, la pandemia también tuvo un impacto en la integración social y laboral de quienes desarrollaban su trabajo como educadores y educadoras sociales, o de la categoría más amplia de trabajadores y trabajadoras sociales, ya condicionada por marcos precarios, repercutiendo precisamente en su intervención con personas en situación de dificultad y riesgo de exclusión.

En este sentido, subrayamos la necesidad de profundizar en el análisis de los efectos de las limitaciones y oportunidades derivadas de la pandemia sobre los modelos de intervención de los educadores sociales, considerando su reproducción y/o transformación, en función de la información de la que disponemos sobre cómo se desarrolló esa intervención (Hanesová & Niklová, 2022). Muñoz-Moreno y colaboradores (2020) concluyeron que la sensación de impotencia y sobrecarga que afectó a gran parte de los profesionales de los Servicios Sociales en España durante el periodo de crisis fue consecuencia de factores como la falta de coordinación entre instituciones, la ausencia de instrucciones claras y concretas para actuar, la ausencia de medios suficientes para trabajar de

forma no presencial y la insuficiencia de recursos humanos. A este contexto hay que añadir los riesgos de contagio a los que se exponen los educadores y educadoras sociales en el ejercicio de su profesión, al igual que diferentes profesionales implicados en la defensa de las comunidades y de los derechos humanos. En Brasil, la pandemia provocó el agravamiento de “la vulnerabilidad social, el crecimiento de la pobreza, el hambre y la violencia en sus múltiples caras”, lo que planteó e hizo reclamar claramente una intervención socioeducativa que funcione como una red de protección, emancipación y ayuda mutua (Rodrigues *et al.*, 2021, p.2).

#### **4. En busca de alternativas: la importancia de una educación social participativa y transformadora**

El periodo de la pandemia nos ha abocado a situaciones nuevas, desconocidas, que han condicionado lo ocurrido entonces y después, en prácticamente todos los ámbitos de nuestras vidas. En el encierro, todo estaba “suspendido para no poder acompañar en tiempo presente las reacciones, los conflictos, las situaciones problemáticas y de exclusión que surgen en la vida cotidiana y en cada contacto social. Tampoco las complicidades, las colaboraciones o los abrazos” (Delgado & Marí, en prensa, p.5).

En una época en la que ya se cultivaba el individualismo, con una situación agravada con la omnipresencia de lo digital, irremediablemente deshumanizado, es imperativo preguntarse por los efectos de la ausencia de contacto físico, de proximidad relacional, por el aislamiento que nos ha impuesto la COVID-19. Como observa Larrosa (2020), la educación necesita sustentarse en una relación cara a cara, en los contenidos y en la relación que se desarrolla entre quienes aprenden y quienes enseñan. Las TIC pueden servir de apoyo a las relaciones cara a cara, pero no pueden sustituirlas. En el nuevo mundo tecnológico estamos permanentemente conectados, en soledad. Como observa Neto (2020), tenemos el cuerpo al alcance de la mano. Desde esta perspectiva,

“la calidad de la escucha, de la conversación, de la mirada y de las expresiones faciales, por ejemplo, no pueden ser sustituidas por una interconexión a través de las pantallas. Algo de la disposición física y de la atención que se realiza en toda acción educativa, se pierde por las redes” (Delgado & Marí, en prensa, p.3).

Junto a la dependencia del mundo virtual, el aumento de los comportamientos sedentarios

se ha agravado con la pandemia; la explosión del tiempo de pantalla asociado irremediamente a la soledad, la instalación de una cultura del miedo al contacto, a la relación corporal y a la proximidad (Ferreira & Timóteo, 2021); un sedentarismo, que multiplica la probabilidad de desarrollar demencia senil (Borda *et al.*, 2019).

Frente a todo ello, la educación requiere, en su esencia, de un tiempo específico en múltiples espacios, en los que se construye la sociabilidad desde la Educación Social, que nos incluye en ritos culturales y en un lenguaje común. Una base de convivencia que da lugar al conocimiento y a la cordialidad, una experiencia de ciudadanía tejida en la ganancia, en la inclusión de la persona y en el sentimiento de pertenencia. En este sentido, “la participación y la ciudadanía están interrelacionadas: los individuos sólo son ciudadanos de pleno derecho si tienen la posibilidad de participar en la res publica” (Lucio-Villegas, 2012, p.13). La autonomía se construye, en esta lógica, en la construcción participativa, “implicando la cooperación y el conflicto, en condiciones aleatorias, donde lo inesperado puede surgir a cada momento” (Vieira, 2015, p.128).

La educación emancipadora, en la expresión de Paulo Freire, es la que transforma los contextos en espacios de intercambio, de encuentro, de proximidad física y relacional, que desencadena, de forma siempre renovada, la alegría y la recompensa del descubrimiento. Es un proceso de mediación intercultural, una experiencia de ciudadanía y vida en común, que se desarrolla en su propio tiempo y se aleja de lo efímero, que nos hace conscientes de la pluralidad de sociedades y acciones (Vallejo, 2020; Vieira & Vieira, 2016) y busca el cambio en ellas. Aprender es participar y participar es tener la posibilidad de asumir una posición crítica, creativa y transformadora, frente a una realidad que no puede ser una mera imposición, sino un desafío permanente e inacabado (Monteiro & Araújo, 2019).

La pedagogía social, en este sentido, supone “iniciativas y actuaciones comprometidas con la construcción pedagógica y social de una ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, integradora y sensible” (Caride & Trillo, 2010, p.459). No hay Educación Social sin crítica, ni intervención sin la posibilidad de diseñar y recorrer nuevos caminos, que resultan de la interpretación crítica, por parte de las personas y los colectivos, del mundo que les rodea (Marí, 2013). Del Pozo Serrano (2020) subraya la importancia de las prácticas comunitarias para combatir la COVID-19, y las formas en que, en diferentes países del continente americano y en España, personas y colectivos, al margen de las instituciones gubernamentales, han emprendido

prácticas y procesos comunitarios para encontrar respuestas, dinamizar posibilidades y generar capacidades positivas de resiliencia colectiva. Un camino de reflexión y acción, para construir alternativas y transformar realidades.

## 5. Conclusiones y prospectiva sobre la inclusión sociolaboral desde la educación social

La pandemia ha tenido, sin duda, unos efectos importantes a nivel mundial, acrecentando notablemente las diferencias con las poblaciones vulnerables y los márgenes de la exclusión social, aunque sin modificar en la misma medida nuestras estructuras y formas de vida habituales. Una COVID-19 que, en definitiva, no cambia gran cosa los estándares de las sociedades neoliberales ni las estructuras de poder, pero que retrasa los avances de una educación más social, más inclusiva, justa y solidaria. Una educación inclusiva, entendida por Bolívar (2019) como una acción profesional y comunitaria que busca que todas las personas “tengan acceso, participación, reconocimiento y aprendizaje, independientemente de sus diferencias personales y de su origen social y cultural” (p.272).

En ese escenario, recurrimos a los aportes de la investigación *postpandemia* para avalar algunas propuestas que nos parecen interesantes en una prospectiva sobre inclusión sociolaboral desde la Educación Social.

En cuanto a la inclusión sociolaboral del grupo de jóvenes que transita por el sistema de protección, bien aún dependientes de él o bien ya egresados, implica estrategias coordinadas de intervención y apoyo socioeducativo que aseguren, a saber, acciones para abordar de forma eficaz los retos del futuro. Acciones como, inicialmente el acceso a la información sobre lo que ocurrirá en la transición (Bouma *et al.*, 2018), manteniendo y potenciando el apoyo de personas clave como antiguos acogedores -familias de acogida o profesionales de centros de atención residencial- que asumen el papel de adultos de referencia y proporcionan apoyo social y emocional, en la transición de las personas jóvenes a la autonomía (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015); también el apoyo de las organizaciones educativas en los procesos de transición, en el marco de los procesos comunitarios, a los que se refieren Del Pozo Serrano (2020) o Fernández-Simo y colaboradores (2020), como colegios, organizaciones de tiempo libre, actividades culturales o deportivas, o la participación de quienes egresan del sistema en el acompañamiento de las transiciones, con la presentación de sus testimonios como aportación a jóvenes,

profesionales y actores implicados. Y, junto a ello, el desarrollo de espacios de formación para jóvenes y profesionales que aborden los procesos de autonomía y bienestar psicológico, la formación profesional y la transición al mercado laboral (Melendro et al., 2022).

Frente a la mencionada previsión de un desfase generacional importante en la incorporación a la formación y el mercado laboral de las personas jóvenes, es importante considerar la prolongación de la duración del acogimiento familiar o residencial hasta la finalización del curso de formación en la enseñanza superior o profesional, con los 25 años como referencia y, junto a ello, la prolongación de las ayudas concedidas en el acogimiento familiar o residencial -apoyo económico, alimentación, etc.- más allá del límite de edad, si es necesario y hasta que el o la joven alcance un

punto óptimo que le permita realizar la transición con seguridad material y económica (Delgado et al., 2019; Miguelena et al., 2022).

En definitiva, la existencia de acciones que promuevan una cultura participativa, implicando al mayor número de actores posible, acciones que faciliten el acceso y uso de los equipamientos y servicios disponibles, que faciliten también el acceso a los apoyos existentes para ayudar a quienes más necesidades de inclusión social y laboral presentan, debidamente apoyados por un liderazgo y coordinación eficaz entre entidades y servicios, será determinante en la creación de proyectos colectivos, redes de apoyo y una relación basada en la complicidad, la confianza y el impulso de proyectos comunes entre personas y organizaciones para la inclusión sociolaboral.

## Referencias bibliográficas

- Anamaria, C. (2021). The effects of the covid-19 pandemic on immigrants, refugees and asylum seekers in the european union: from theory to practice. *Research and Science Today*, 2(22), 9-15. <https://doi.org/10.38173/RST.2021.22.1:9-15> ; <https://www.rstjournal.com/?mdocs-file=4448>
- Araújo, D., Monteiro, H., Timóteo, I., Pinto, R., Sampaio, R., & Veiga, S. (2021). Rescatando el sentido emancipador de la Educación Social en la respuesta a la crisis pandémica: Una mirada desde la formación de grado y las prácticas. *Sensos-e*, VIII(1). <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3808>
- Arnau-Sabatés, L., & Gilligan, R. (2015). ¿Qué ayuda a los jóvenes que abandonan el sistema de asistencia a la infancia a entrar en el mundo laboral? Posibles lecciones aprendidas de un estudio exploratorio en Irlanda y Cataluña. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>
- Barker, M. (2021). Social Integration in Social Isolation: Newcomers' Integration during the COVID-19 Pandemic. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 33(2), 34-45. <https://doi.org/10.1002/nha3.20313>
- Begley, P.T. (2003). En busca de auténticas prácticas de liderazgo escolar. In P. T. Begley, & O. Johansson (Edits.), *The ethical dimension of school leadership* (pp. 1-12). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/0-306-48203-7>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Borda, M.G., Santacruz, J.M., Aarsland, D., Camargo-Casas, S., Cano-Gutiérrez, C.A., Suárez-Monsalve, S., & Pérez-Zepeda, M.U. (2019). Association of depressive symptoms and subjective memory complaints with the incidence of cognitive impairment in older adults with high blood pressure. *European Geriatric Medicine*, 10(3), 413-420. <https://doi.org/10.1007/s41999-019-00185-1>
- Bouma, H., López, M., Knorth, E., & Grietens, H. (2018). Participación significativa de los niños en el sistema holandés de protección de la infancia: Un análisis crítico de las disposiciones pertinentes de los documentos políticos. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>
- Caride, J. A. (2020). La (in) soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la Educación Social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58. <https://orcid.org/0000-0002-8651-4859>
- Caride, J.A., Gradaille, R., & Caballo, M.B.. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016&lng=es&tlng=es).
- Caride, J., & Trillo, F. (2010). *Dicionário Galego de Pedagogía*. Editorial Galaxia.
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J.C. (2020). Factores de protección y riesgo en la transición entre el acogimiento institucional y la vida adulta. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol. 1. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794>
- CEPAL (2022). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2022: dinámica y desafíos de la inversión para impulsar una recuperación sostenible e inclusiva*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48077-estudio-economico-america-latina-caribe-2022-dinamica-desafios-la-inversion>

- Del Pozo Serrano, F.J. (2020). Prácticas comunitarias para afrontar la COVID-19: 26 casos en Iberoamérica, Estados Unidos y Canadá. Disponible en: <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9053#page=1>
- Delgado, P., Carvalho, J., Montserrat, C., & Llosada-Gistau, J. (2019). The Subjective Well-Being of Portuguese Children in Foster Care, Residential Care and Children Living with their Families: Challenges and Implications for a Child Care System Still Focused on Institutionalization. *Child Indicators Research* 13(1), 67-84. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-019-09652-4>
- Delgado, P., & Marí, R. (no prelo). ¿Vivimos todos en las pinturas de Hooper? Una reflexión sobre el arte, la educación y la humanidad. Libro de Actas del Congreso Internacional SIPS 2021, XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social Educación Ambiental y Cultura de la Sostenibilidad: construyendo la transición ecológica. Universidade de Santiago de Compostela & SIPS - Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Gigliotti, R. (2021). The Impact of COVID-19 on Academic Department Chairs: Heightened Complexity, Accentuated Liminality, and Competing Perceptions of Reinvention. *Innovative Higher Education*, 46, 429-444 <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09545-x>
- Hanesová, D., & Niklová, M. (2022). The role of social pedagogy in Slovakia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1), 5. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.005>.
- Heffernan, A. (2018). *El director y la mejora escolar: teorizando el discurso, la política y la práctica*. Springer.
- Jackson, S., & Cameron, C. (Ed.) (2014). *Mejorar el acceso a la enseñanza superior y continua de los jóvenes tutelados. Política y práctica europeas*. Jessica Kingsley Publishers.
- Eacott, S. (2018). *Más allá del liderazgo: un enfoque relacional de la organización*. Springer Nature.
- Fernández-Simo, D., Arroyo, D., Corchuelo-Fernández, C., & Cejudo, A. (2022). Dificultades económicas y acceso al empleo en el tránsito a la vida adulta de la juventud con medicación administrativa de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 97-112. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.06)
- Ferreira, R., & Timóteo, I. (2021). Horizontes en acción en las prácticas de Educación Social: Reaproximación a la praxis en tiempos de pandemia. *Sensos-e, VIII(1)*. <https://doi.org/10.34630/sensos.e.v8i1.3807>
- FOESSA (2020). Impacto diferencial del empleo sobre la pobreza severa en los hogares. <https://www.foessa.es/blog/impacto-diferencial-del-empleo-sobre-la-pobreza-severa-en-los-hogares/>
- Fundação José Neves (2022). *O Estado da Nação 2022: educação, emprego, competências em Portugal*. Fundação José Neves. <https://joseneves.org/pt/evento-2022>
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Lopes, S., Delgado, P., & Araújo, M. (2021). Aprender en un espacio compartido: métodos mixtos y nuevas formas de construir conocimiento. Un estudio en la ESE P.Porto en un contexto pandémico. *Sensos-e, VIII(1)*. <https://doi.org/10.34630/sensos.e.v8i1.3798>
- Lucio-Villegas, (2012). A construção da cidadania participativa através da educação. *Revista Lusófona da Educação*, (20), 13-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34923271002>
- Marí, R. (2013). Los centros pacíficos: dejar en paz y hacer las paces como experiencia educativa. In M. Castilla, E. Merino, V. Matin, & A. Sánchez (2013), *Cultura de paz para la educación* (pp.33-50). Geu Editorial.
- Mariño-Fernández, R., Barreira-Cerqueiras, E. García-Antelo, B., & Casal-Otero, L. (2021). La Covid-19 y la actividad académica no presencial: percepción de los estudiantes de formación profesional de Galicia-España. *Revista Lusófona de Educacao*, 51, 59-74. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.04>
- Melendro, M. (Dir.) (2007). *Estrategias Educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A.E., Rodrigo-Moriche, M.P., & Díaz, M.J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02)
- Melendro, M., De-Juanas, A. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L. & Villar, S. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 67-79. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.40.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04)
- Monteiro, H., & Araújo, M. J. (2019). La infancia, la juventud y la Educación Social: tres impulsos de un proceso de humanización transformadora. *Praxis Educare*, (6), 5-7. <http://www.aptses.pt/revista-praxis-%20educare/#1601561243273-59286f74-0459>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XX1*, 12, 117-138. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>
- Montserrat, C., Casas, F., & Baena, M. (2015). *La Educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Moreno López, R. (2018). *Formación e inserción sociolaboral en Educación Social*. Nau Llibres.

- Muñoz-Moreno R., Chaves-Montero A., Morilla-Luchena A., & Vázquez-Aguado, O. (2020). COVID-19 and social services in Spain. *PLoS ONE* 15(11), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241538>
- Neto, C. (2020). ¡Liberen a los niños! La urgencia de jugar y estar activo. *Contrapunto*.
- Rodrigues, J., Garcia, V., & Tristão, T. (2021). Covid-19, estatuto da criança e do adolescente e o papel de educadores e educadoras sociais no Brasil. *Saber & Educar*, 29, 1-11. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol29.400>
- Sanfelici, M. (2021). The Impact of the COVID-19 Crisis on Marginal Migrant Populations in Italy. *American Behavioral Scientist*, 65 (10), 1324-1342. <https://doi.org/10.1177/00027642211000413>
- U.N. (2021a) *The Sustainable-Development-Goals-Report-2021*. United Nations. Department of Economic and Social Affairs. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>
- U.N. (2021b). *Report of Department of Economic and Social Affairs* <https://www.un.org/es/desa/wesp-2021>
- UNICEF (2021) *Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people*. UNICEF. Division of Global Communication and Advocacy. <https://www.unicef.org/reports/unicef-75-preventing-a-lost-decade>
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.
- Vieira, I. (2015). *Participação. Um paradigma para a intervenção social*. Universidade Católica Editora.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Meios de comunicação social: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido, *Pedagogias da mediação intercultural e da intervenção social* (pp. 27-56). Edições Afrontamento.
- Zapata, G., & Rosas, V. (2020). Structural and Contingent Inequalities: The Impact of COVID-19 on Migrant and Refugee Populations in South America. *Bulletin of Latin American Research*, 39(1), pp. 16-22. <https://doi.org/10.1111/blar.13181>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Melendro-Estefanía, M., & Ferreira-Delgado, J.P. (2023). Inclusión sociolaboral tras la pandemia: un nuevo reto global para la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 15-25. DOI:10.7179/PSRI\_2023.01

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA.** UNED. Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal nº 14, despacho 2.06. Madrid, 28040 [mmelendro@edu.uned.es](mailto:mmelendro@edu.uned.es)

**JOÃO PAULO FERREIRA DELGADO.** Escola Superior de Educação do IPP. Rua Dr. Roberto Frias, 602. 4200-465 Porto [pdelgado@ese.ipp.pt](mailto:pdelgado@ese.ipp.pt)

**PERFIL ACADÉMICO****MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA**

<https://orcid.org/0000-0003-3035-9412>

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la UNED. Director del Máster en Acción socioeducativa con colectivos vulnerables: familia, infancia, adolescencia y juventud. Codirector del grupo de investigación internacional *TABA. Inclusión social y Derechos Humanos*. Ha sido Vicerrector Adjunto de Transferencia de Investigación, Vicedecano de Investigación, Internacionalización y Posgrados de la Facultad de Educación y Coordinador del Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Ponente en más de un centenar de seminarios, congresos y conferencias. IP e investigador en proyectos nacionales e internacionales sobre acción socioeducativa con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, con más de ciento cincuenta publicaciones. Investigador invitado en universidades de Canadá, Francia, Bélgica, Portugal, México, Argentina, Colombia y Brasil.

**JOÃO PAULO FERREIRA DELGADO**

<https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela em 2003 no programa de Doutoramento em Teoria e História da Educação. Concluiu o Título de Agregado em 2010 pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Obteve o grau de mestre em Administração e Planificação da Educação em 1996 pela Universidade Portucalense e o grau de licenciado em Direito em 1988 pela mesma instituição. Obteve equivalência do doutoramento em 2005, na Universidade Portucalense (Doutoramento em Educação).

Desde 2009 é professor adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, lecionando na licenciatura em Educação Social, bem como no mestrado em Administração das Organizações Educativas, para além de lecionar em diversos cursos de mestrado da mesma instituição. Anteriormente, de 1991 a 2005, foi docente na Universidade Portucalense e de 2005 a 2009 teve uma bolsa de pós-doutoramento atribuída pela FCT.

É Presidente do Conselho Pedagógico na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico do Porto, coordenador do Mestrado em Administração das Organizações Educativas e coordenador do CECCF - Centro de Estudos Comparados da Criança em Família, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Foi investigador integrado no CIEC, da Universidade do Minho, de 2011 a 2015. Atualmente, é investigador integrado no inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, no Instituto Politécnico do Porto e membro da sua Direção, desde 2013.

As principais áreas de investigação são as relacionadas com a Pedagogia/Educação Social, nomeadamente as relacionadas com o sistema de proteção de crianças e jovens em situação de perigo, bem-estar subjetivo e direitos da criança, participação, Acolhimento Residencial, Acolhimento Familiar e tomada de decisão. Desenvolve igualmente investigação na área da Administração Escolar.



## **Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones para la acción socioeducativa**

### **New and Old Faces of Socio-Occupational Exclusion. Populations and Situations for Socio-Educational Action**

### **Novas e velhas faces da exclusão social e trabalho. Populações e situações de ação socioeducativa**

Francisco José DEL POZO SERRANO\*, Ana Eva RODRÍGUEZ-BRAVO\*  
& Karla VILLASEÑOR PALMA\*\*

\*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) &

\*\*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Fecha de recepción: 24.IX.2022

Fecha de revisión: 19.X.2022

Fecha de aceptación: 01.XII.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

Exclusión sociolaboral;  
Iberoamérica;  
Inserción;  
Educación Social;  
Pandemia

**RESUMEN:** La *exclusión sociolaboral*, tras la pandemia, ha supuesto en la comunidad iberoamericana un reto para entidades y profesionales de la Educación Social. Este estudio analiza las poblaciones y situaciones prioritarias atendidas por entidades socioeducativas de Brasil, Colombia, España y México, enfatizando en los viejos y nuevos rostros de la inserción a partir de las circunstancias sociales, sanitarias o laborales percibidas por el personal profesional de la acción socioeducativa. Se ha utilizado una *metodología* mixta conformada por encuesta (N=109) y entrevistas grupales (N=17), lo que ha permitido una mejor descripción y comprensión del fenómeno, a partir de un muestreo intencional de profesionales vinculados a programas socioeducativos en cada país.

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Francisco José DEL POZO SERRANO.** Facultad de Educación de la UNED. C/ Juan del Rosal nº 14, CP: 28040. Madrid. Correos electrónicos: [francisd@edu.uned.es](mailto:francisd@edu.uned.es)

#### FINANCIACIÓN

Referencia: PID2021-127271NA-I00, correspondiente a la convocatoria 2021 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: "Educación social y Covid-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)"; con financiación complementaria interna de la UNED del proyecto: "Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social" de las ayudas para la realización de Proyectos de investigación en áreas de Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con la COVID-19 y alineados con los ODS, financiados por el Banco Santander. Referencia: 2021-101-UNED-PROY.

	<p>Los principales <i>resultados</i> indican que 1) las poblaciones y situaciones atendidas mayoritariamente han sido las personas jóvenes y familias con un nivel socioeconómico más bajo, con gran representatividad femenina; 2) se han agudizado las problemáticas de salud mental, precarización y ruptura de los proyectos de vida, con complejidades de conciliación y sostenibilidad familiar; 3) han emergido necesarias nuevas competencias como el teletrabajo y la alfabetización digital, que han implicado la incorporación de adaptaciones en los programas de las entidades; 4) las entidades atendieron escasamente a personas adultas prejubiladas, aunque sí trabajaron con personas paradas de larga duración; 5) se ha presentado una baja atención de las personas enfermas, dependientes o con diversidad funcional; y 6) en España y Colombia ha existido una mayor atención a las personas migrantes y las personas privadas de libertad. Poblaciones que, en general, tienen baja presencia en los programas.</p> <p>Entre las <i>conclusiones y recomendaciones</i> se considera prioritaria la atención comunitaria y especializada promocionando la educación para la salud (especialmente salud mental) y acompañamiento en proyectos de vida. Se recomienda que los/as educadoras/es sociales sean agentes de coordinación intersectorial entre los entornos, que acompañen los proyectos e itinerarios sociolaborales.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  Socio-labor                  exclusion;                  Ibero-america;                  Insertion;                  Social education;                  Pandemic</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Post-pandemic social and <i>labor exclusion</i> has been challenging for Ibero-American social education institutions and professionals. This study analyzes the populations and situations served by socio-educational institutions in Colombia, Brazil, Mexico, and Spain. Emphasis was placed on the old and new characteristics of insertion based on the social, health and labor circumstances perceived by social educators. A mixed <i>methodology</i> was applied that consisted of applying a survey (N=109) and conducting group interviews (N=17) to better describe and understand the phenomenon. A purposive sample of professionals linked to national socio-educational programs was selected.</p> <p>The <i>results</i> show that: 1) mostly female youth and families of the lowest socioeconomic level need priority attention; 2) mental health has worsened, life projects are precarious or frustrated, and family reconciliation has become unsustainable; 3) new skills have emerged, such as teleworking and digital literacy, which meant the adaptation of people to their programs; 4) early-retired adults received little attention, although people with long-term unemployment did receive attention; 5) sick, dependent or disabled people received little attention; and 6) in Spain and Colombia, migrants receive more attention, while people deprived of liberty have a minimal presence in social programs.</p> <p>It is <i>concluded</i> that community and specialized care is a priority. Promoting health education (especially mental health) and accompaniment in life projects. Likewise, social educators are agents of intersectorial coordination in projects and socio-labor itineraries.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  Exclusão                  sociolaboral;                  Ibero-america;                  Inserção;                  Educação social;                  Pandemia</p>	<p><b>RESUMO:</b> A <i>exclusão social e trabalhista</i>, após a pandemia, foi um desafio para entidades e profissionais da Educação Social na comunidade ibero-americana. Este estudo analisa as populações e situações prioritárias atendidas por entidades socioeducativas no Brasil, Colômbia, Espanha e México, enfatizando as velhas e novas faces da inserção a partir das circunstâncias sociais, de saúde ou trabalhistas percebidas pelos profissionais da área socioeducativa. A <i>metodologia</i> é mista, composta por levantamento de pesquisa (N=109) e entrevistas grupais (N=17), que nos permitiram uma melhor descrição e compreensão do fenômeno, a partir da triangulação concomitante com uma amostragem intencional de profissionais vinculados a programas socioeducativos em nível nacional. Os principais <i>resultados</i> indicam: 1) as populações e situações de cuidado prioritárias são jovens e famílias de nível socioeconômico mais baixo, com grande representação feminina; 2) há agravamento dos problemas de saúde mental, precariedade e ruptura dos projetos de vida, com complexidades de conciliação e sustentabilidade familiar; 3) surgem novas competências, como o teletrabalho e a literacia digital, que levaram à adaptação das entidades nos seus programas; 4) as entidades pouco cuidavam dos aposentados precocemente, embora trabalhassem com desempregados de longa duração; 5) há baixa atenção às pessoas doentes, dependentes ou funcionalmente diversas; e 6) Na Espanha e na Colômbia há maior atenção aos migrantes e as pessoas privadas de liberdade têm baixa presença nos programas. Entre as <i>conclusões e recomendações</i>, considera-se prioritário o atendimento comunitário e especializado, promovendo a educação para a saúde (especialmente a saúde mental) e o apoio em projetos de vida. Recomendase que os educadores sociais sejam agentes de articulação intersetorial entre ambientes, acompanhando projetos e itinerários sociolaborais.</p>

## Introducción teórica y estado de la cuestión

### *La Pandemia y la Exclusión Sociolaboral: planteamientos socioeducativos*

El vapuleo de la exclusión sociolaboral ha resurgido, con ahínco, tras la última pandemia sanitaria. La COVID-19 ha tenido impactos desproporcionados en personas pobres y vulnerables. Entre los principales efectos se encuentran algunos como la recuperación económica desigual, el acceso inequitativo a las vacunas, el aumento de las pérdidas de ingresos y hasta la disparidad en el aprendizaje. Debido a la crisis pandémica, la pobreza extrema aumentó en 2020 por primera vez, en más de 20 años, dejando a más 100 millones de personas viviendo con menos de USD 1,90 al día (Banco Mundial, 2021). De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022), las perspectivas del mercado de trabajo mundial se han deteriorado en el último año y es probable que, en los próximos, siga siendo difícil, para gran parte del mundo, recuperar el rendimiento previo a la pandemia. A todo ello, hay que añadir las devastadoras consecuencias humanas, socioeconómicas o ambientales de la invasión de Ucrania, la grave inflación internacional o la recesión económica global (Torres & Fernández, 2022).

En la comunidad iberoamericana, como se indicó en la cumbre de la región, celebrada en Andorra (SGIB, 2021a), se pusieron en marcha diferentes iniciativas específicas de los Estados y de la cooperación iberoamericana, para la recuperación económica post-covid-19. A pesar de ello, existieron debilidades de protección pública en los servicios labores, culturales y educativos, que generaron graves brechas y afectaciones en las sociedades, especialmente con agravamiento en ciertas poblaciones y situaciones más vulnerables (Pérez-de-Guzmán *et al.*, 2021). España, Portugal y Andorra han recibido apoyos y medidas específicas como estados miembros de la Unión Europea. Del mismo modo, la cooperación euro-iberoamericana ha sido eficaz en aspectos tales como la distribución de vacunas (Gobierno de España, 2021a).

Sin embargo, cabe preguntarse en este marco, las siguientes cuestiones ¿La grave crisis a nivel mundial, ha dado mayor visibilidad a los históricos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral? ¿Se han dado nuevas manifestaciones, que han incidido en el nacimiento de nuevas caras de la exclusión social y laboral? ¿Qué atenciones prioritarias han realizado las entidades y agentes socioeducativos durante la pandemia? o ¿Cuáles son algunas de las claves profesionales que esta pandemia

ha evidenciado, desde la región iberoamericana, para la Educación Social?

El aprendizaje a lo largo de la vida y la Educación como Derecho Humano (en sus múltiples manifestaciones, ámbitos y entornos) (Gradaille & Caride, 2018; Del Pozo Serrano *et al.*, 2021) ha facilitado para la política pública y nuestros pueblos, un impulso y una garantía favorecida por profesionales, entidades y agentes socioeducativos. Siempre fueron poco reconocidos e invisibilizados, por los Estados y la comunidad internacional, en su labor de Justicia Social durante la pandemia (Pérez-de-Guzmán *et al.*, 2021).

La Pedagogía Social/Educación Social Iberoamericana comparten algunas de las grandes preocupaciones, fundamentos, prácticas y experiencias que, de forma cooperativa, establecen puentes de relaciones, aprendizajes y buenas prácticas entre la región (Del Pozo Serrano, 2018). En el caso de la exclusión sociolaboral y el papel de la Educación Social este artículo trata de responder a las inquietudes planteadas.

### *Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral en Iberoamérica: Brasil, Colombia, España y México*

En España, la pandemia ha dejado más de 12 millones de personas infectadas y 107.906 personas fallecidas por COVID-19, siendo uno de los países más afectados de Europa (Organización Mundial de la Salud, 2022). De acuerdo con Glodeanu *et al.* (2022), la pandemia, agudizó las desigualdades estructurales vinculadas a la movilidad, las brechas digitales, la precarización laboral, el aumento de la pobreza, el desempleo en la juventud o afectación en las personas mayores. En España, tuvo un sobresaliente impacto en la población joven, pues en el año 2020 “aproximadamente un tercio de la población de entre 16 y 29 años, estaba empleada. El 66% restante, se repartía entre población inactiva (el 52,1%) y población en paro (14,4%)” (INJUVE, 2020, p.7). A pesar de ello, el conjunto de medidas de apoyo y contención puestas en marcha por el Estado, así como el plan de recuperación, transformación y resiliencia (Gobierno de España, 2021b), desde los fondos europeos, protegieron y mejoraron la situación del país, con apoyos específicos para la juventud y teniendo un crecimiento económico macroestructural en Europa. Según los datos de la European Commission (2022) en 2021, la tasa de jóvenes que no estudiaban, ni trabajaban disminuyó en casi todos Estados miembros y se proyectan para esta década políticas centradas en la mejora de la empleabilidad de la juventud española y de las condiciones de acceso al mercado laboral. Sin embargo,

la pandemia ha dejado muchos rostros doloridos, quebrados y abandonados, siendo necesario realizar un análisis desde una mirada socioeducativa de intervención- investigación.

En América Latina durante el 2020, la pobreza, y la pobreza extrema, alcanzaron niveles que no se habían observado en los últimos 20 años (Bárcena, 2021). La llegada del COVID-19 tuvo un impacto devastador sobre los mercados laborales. Entre fines de 2019 y el segundo trimestre de 2020 se perdieron más de 49 millones de empleos, numerosas empresas quebraron, en especial las PYME (pequeña y mediana empresa), y hubo una caída sin precedentes en los ingresos. Con una tasa de desocupación de 9,6% y con uno de cada dos trabajadores en la informalidad de la economía sumergida, la región se enfrentó a la perspectiva de una prolongada crisis por COVID-19 en el empleo (OIT, 2022). Los problemas estructurales de desigualdad y pobreza, sumados a las consecuencias pandémicas del coronavirus, han puesto en riesgo la inclusión de las personas jóvenes y, en particular, de las mujeres, en la educación y el trabajo digno. De los 23 millones de personas que salieron de la fuerza laboral en 2020, 6 millones fueron mujeres y hombres de entre 15 y 24 años (Morales & Van Hemelryck, 2022).

En México, casi 6 millones de personas han padecido COVID-19 y 325.596 han fallecido a causa de esta enfermedad (OMS, 2022). Moctezuma y Murguía (2021) refieren que la crisis de mercado provocada por la pandemia (confinamiento, distanciamiento social, etc.), no es la causante del pésimo escenario en este país, sino que magnificó y visibilizó de forma abrupta y global la situación latinoamericana (en gran parte, como ocurrió en el resto del escenario global). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, entre marzo y abril del 2020 se perdieron 12,5 millones de puestos de trabajo, siendo los trabajadores informales quienes vivieron la mayor incidencia. De la pérdida inicial en el empleo, 10,4 millones eran parte de la informalidad y 2,1 millones del mercado regulado. Por edad, el grupo más afectado fue la juventud entre 15 y 34 años, que en conjunto perdieron 242 mil puestos de trabajo entre marzo del 2020 y mayo del 2021 (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 2021).

En Brasil, ha habido más de 32 millones de personas infectadas y 670.532 personas fallecidas a causa de la pandemia (Organización Mundial de la Salud, 2022). A principios de 2020, el país se estaba recuperando de la recesión de 2015 (Mendonça & Henrique, 2021). Alrededor de 4,41 millones de trabajadores fueron cubiertos por un conjunto medidas de protección, aunque ello no ha frenado la afectación sanitaria y sociolaboral,

en gran parte vinculada a algunos factores como la gran extensión sociodemográfica de población, las desigualdades regionales, el impacto en el nivel de renta y las contrarreformas laborales (especialmente, desde el año 2017) que supuso el aumento de la fragilidad de los derechos laborales y salariales (Aparecida *et al.*, 2021). En este sentido, el fortalecimiento de la regulación laboral pública es una condición central para reducir las desigualdades y el trabajo precario, afectado por la pandemia de forma especialmente virulenta.

En Colombia, el número de personas infectadas por COVID-19 ascendió a 6.175.181 y se contabilizan 140 mil muertos a causa de esta enfermedad (Organización Mundial de la Salud, 2022). El número de personas desempleadas durante y tras la pandemia, podría situarse por encima de los 10 millones de personas, afectando a un 6 % del PIB, impactando en muchos de los departamentos más vulnerables y olvidados por el Estado como el Cauca o el Amazonas (Camargo, 2020). Así mismo, se identifica la pérdida de empleo, su consecución y mantenimiento como una problemática de género que se ha exacerbado en esta época, “por cada hombre que perdió su empleo 2.2 mujeres lo hicieron, ubicando la tasa de desempleo femenino en 22.8 % frente al 13.9 % para el caso masculino” (Morales, 2020, p.1). Aunado a lo anterior, la informalidad se reconoce como un efecto del desequilibrio entre oferta y demanda y, se vincula a las dificultades propias el aumento en la cifra de desempleo juvenil con un 25.9% para el año 2020. La pobreza saturó la desigualdad y la mortalidad, donde la mayoría de las personas fallecidas por COVID-19 pertenecían a estratos socioeconómicos 1 y 2 y la tasa de mortalidad ha tenido una incidencia más alta en los municipios con índices de pobreza multidimensional (Rodríguez, 2020).

Este recorrido por algunos países de la región iberoamericana permite identificar ciertas poblaciones en situación de especial vulnerabilidad sociolaboral tras la pandemia del COVID 19. En las investigaciones e informes analizados es posible identificar cómo se perpetúan situaciones de exclusión intervenidas por la Educación Social, condicionadas por los factores de exclusión que afectan a mayores y jóvenes, entre otras poblaciones. Respecto a los primeros, algunas de las dificultades no sólo residen en altas tasas de desempleo, larga duración del mismo o la falta de recursos, se complementa con la carencia de expectativas y de confianza en el futuro; así como en la creencia de que no se dispone de un plan que permita afrontarla (Hernández-Carrera *et al.*, 2018; Pinazo-Hernadís, 2020).

Las juventudes, por su parte, han de afrontar su tránsito a la vida adulta en un contexto de

elevada complejidad e incertidumbre que dificulta e incluso imposibilita la consecución de una emancipación exitosa construida sobre la independencia económica y residencial, la autoadministración de los propios recursos o la autonomía personal. En función de clase social, género y etnia. Este colectivo heterogéneo, tiende a experimentar procesos de reversibilidad, trayectorias *yo-yo*, de ida y vuelta o fallidas, que tienen que ser gestionados, mediante estrategias de supervivencia, la acción de los servicios o entidades socioeducativas (Benedicto *et al.*, 2014; Melendro & Rodríguez-Bravo, 2016; Miranda & Alfredo, 2021; Rodríguez-Bravo *et al.*, 2016).

Además de estas poblaciones, se pueden identificar otros rostros con elevado riesgo de vulnerabilidad y exclusión social ante la complejidad y el reto de la inclusión sociolaboral: personas migrantes, privadas de la libertad o excarcelada; personas enfermas, dependientes o con diversidad funcional, son otros de los colectivos de especial atención y protección (Del Pozo Serrano, 2020).

Las personas migrantes son uno de los colectivos más azotados por la destrucción de puestos de trabajo, el incremento de la precariedad, el tráfico humano o la informalidad laboral; viéndose además afectados de manera diversa por estos factores según el lugar de origen o nacionalidad, las expectativas de movilidad, la situación administrativa-documental, las variables sociodemográficas (género y edad); socioeconómicas (nivel de estudios y perfil profesional) o la situación familiar (Fernandes *et al.*, 2021; Velasco, 2021).

Las personas con diversidad funcional también se perfilaron como un colectivo en situación de extrema vulnerabilidad para el ejercicio de sus derechos al trabajo digno y de calidad ratificados en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006). El acceso, la promoción y la permanencia en el empleo desde las ocupaciones diversas, supone otra gran limitación (Gómez *et al.*, 2020).

Por su parte, la población privada de la libertad o excarcelada, ha sido otro de los colectivos destacables por las múltiples desigualdades y características específicas del encierro, multiplicados por el desarraigo y los contactos con el exterior debido a los confinamientos y restricciones, que ha disparado las dificultades de participación socioeducativa de los programas; aumentados por

los condicionantes que encuentran en la reincorporación a la vida social y laboral necesarios para la reinserción (Del Pozo Serrano, 2017). La pandemia, multiplicó el ajuste retador para la inclusión en este ámbito a partir de nuevas competencias transversales acordes a las exigencias actuales del mundo del trabajo (Lorenzo *et al.*, 2022).

Cabe enfatizar que la cuestión de género es transversal en este escenario global, siendo habitual que las mujeres representen en mayor medida el rostro de la vulnerabilidad en la mayoría de los países (Parra & González, 2021).

Las realidades contextuales de cada país permiten analizar aspectos teóricos y empíricos específicos al respecto, que en algunos casos han sido contemplados en el marco teórico y en la discusión de los resultados; sin embargo, la región iberoamericana presenta además unos marcos socioeducativos y políticos supranacionales que quedan recogidos en los informes, declaraciones y recomendaciones desarrollado en el contexto de la misma (SGIB, 2021a y 2021b).

## Objetivo

El propósito general de este artículo se centra en el análisis de las poblaciones en riesgo de exclusión sociolaboral y las situaciones atendidas de forma prioritaria por entidades socioeducativas a partir de la pandemia por COVID-19 en Brasil, Colombia, España y México.

## Metodología

La metodología empleada en esta investigación ha sido descriptiva e interpretativa a partir de un diseño mixto, que permite la integración metodológica de diferentes instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación (Caride & Fraguella-Vale, 2015; Creswell, 2009) para poder complementar y aclarar la información obtenida (Muñoz Poblete, 2013). De esta manera se favorece una visión más amplia y comprensiva sobre el fenómeno estudiado (Hernández *et al.*, 2014).

La investigación se diseñó a partir de dos variables de estudio *situaciones y poblaciones* prioritarias de atención en la Educación Social y sus categorías asociadas desde los constructos teóricos (Tabla 1), previamente conceptualizados en el marco teórico y contextualizadas a partir de la realidad de cada país participante.

**Tabla 1: Variables y categorías asociadas**

<b>a) Situaciones:</b>
<i>Pobreza:</i> Pobreza multidimensional y crisis económica (Banco Mundial, 2021; SGIB, 2021a). <i>Empleo:</i> Dificultad laboral, empleabilidad, pérdida de trabajo (OIT, 2022; Aparecida et al., 2021; SGIB, 2021a). <i>Formación:</i> Falta de formación socioeducativa y sociolaboral (Pérez-de-Guzmán et al., 2021; Del Pozo Serrano, 2020; SGIB, 2021a). <i>Digitalización:</i> Brechas digitales, teletrabajo y nuevas competencias digitales (Hernández-Carrera et al., 2018; Limón et al., 2021; SGIB, 2021a; Glodeanu et al., 2022). <i>Salud:</i> Salud mental (SGIB, 2021b; Wendt & Lahorgue, 2022).
<b>b) Poblaciones:</b>
Población adolescente y joven (Benedicto et al., 2014; Melendro & Rodríguez-Bravo, 2016; Rodríguez-Bravo et al., 2016; Hernández-Carrera et al., 2018; Pinazo-Hernandis, 2020; Miranda & Alfredo, 2021). Población migrante y refugiada (Fernandes et al., 2021; Velasco, 2021). Víctimas de violencia de género (Malaver-Fonseca et al., 2021). Personas con enfermedad, dependientes o con diversidad funcional (Gómez et al., 2020; SGIB, 2021b). Personas adultas desempleadas y prejubiladas (Limón et al., 2021; SGIB, 2021a). Personas mayores (Pinazo-Hernandis, 2020; Limón et al., 2021). Mujeres (Morales, 2020; Parra & González, 2021; Morales & Van Hemelryck, 2022). Personas privadas de la libertad (Del Pozo Serrano, 2017; Lorenzo et al., 2022).
Fuente: Elaboración propia.

## Instrumentos

Para la recolección de la información se han utilizado dos técnicas: un cuestionario en línea auto-administrado tipo encuesta y entrevistas a partir de grupos focales. Los instrumentos se adaptaron al contexto, con adaptaciones lingüísticas propias de cada país.

El cuestionario, en línea, incluyó 108 ítems con preguntas de escala tipo Likert (donde 1 representaba “nada” y 5, “completamente”). De forma específica, se ha de aclarar que la pregunta 1, tras los datos sociodemográficos, indicaba “¿en qué medida las siguientes situaciones de exclusión sociolaboral afectaron a las poblaciones atendidas por su entidad/programa durante la pandemia?” e incluía 19 ítems. La pregunta 2, se refería a “Poblaciones atendidas por su entidad/programa durante la pandemia” e incluía 30 ítems.

El diseño del protocolo de las entrevistas grupales se acometió de forma posterior a la aplicación del cuestionario con el propósito de profundizar en algunos de los resultados descriptivos. El protocolo incluyó 7 preguntas abiertas, 2 de las cuales se referían a las situaciones y poblaciones prioritarias.

## Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional (McMillan & Schumacher, 2005), compuesto por participantes de entidades que desarrollan procesos de inserción sociolaboral en los cuatro países. La selección se proyectó partir de las

bases de datos de las redes nacionales de Educación Social y Pedagogía Social en cada país, identificando entidades e informantes clave, en los procesos de inserción sociolaboral.

En la encuesta participaron 109 personas, 14 de Colombia, 59 de Brasil, 34 de España y 12 de México. La mayoría de los informantes fueron mujeres: 71,19% en Brasil, el 52,94% en España, 57,14% en Colombia; y el 58,33% en México.

En las entrevistas grupales participaron un total de 17 personas. De forma concreta 9 fueron mujeres y 8 hombres. Desde Brasil 5 personas, 4 en Colombia, 4 en España y 4 en México.

El perfil profesional de las personas participantes abarca, de acuerdo con las realidades contextuales iberoamericanas, diversos profesionales relacionados con el campo socioeducativo (Del Pozo Serrano et al., 2021). Solo en España el 79,49% de los participantes fueron educadoras/es sociales habilitados o titulados, mientras que en Brasil el 50,85% pedagogos/as. En el caso de Colombia el 21,43% psicólogas/os; y en México el 25%, tienen formación como maestras/os.

## Procedimiento

El envío de los cuestionarios se realizó en cada país por parte de las coordinaciones regionales del proyecto a través de correo electrónico. La información enviada incluía una carta invitación con las características generales del proyecto y el enlace a la encuesta. Asimismo, el inicio del cuestionario se incluía la firma del consentimiento informado, según lo establecido en el artículo

12 de la Reglamento Europeo de Protección de Datos de Carácter Personal. La realización de las entrevistas fue gestionada por las coordinaciones regionales de la investigación, mediante el contacto vía telefónica con las entidades, el envío de los consentimientos informados por correo electrónico. Una vez formalizada la participación, las entrevistas se realizaron en línea y fueron grabadas. El almacenamiento de los datos quedó custodiado por el equipo investigador para uso y tratamiento a nivel científico, profesional y académico.

### Análisis de datos

El tratamiento y análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa SPSS V25. Las entrevistas grabadas se transcribieron y fueron analizadas con el software Atlas.ti V7, realizando un análisis de contenido a partir de las categorías y variables

definidas en la investigación, dando coherencia y trazabilidad al estudio entre los objetivos, el diseño metodológico y los resultados. Los segmentos de las transcripciones se identificaron con “GF (Grupo Focal)”, haciendo referencia cada inicial al origen del país participante (B: Brasil; C: Colombia; M: México y E: España).

## 1. Resultados y discusión

Los resultados y la discusión se organizaron a partir de las variables y categorías estudiadas, para cada uno de los países analizados. La Tabla 2 se presenta teniendo en cuenta los porcentajes resultantes de la suma del intervalo de la encuesta referido a bastante y completamente, que se consideran resultados más significativos para los análisis de la atención prioritaria por educadoras/es sociales.

Categorías	Colombia	Brasil	México	España
Jóvenes	92,85%	79,66%	66,67%	67,65%
Adultas/os prejubiladas/os	14,28%	11,09%	33,33%	17,4%
Migrantes o refugiadas/os	57,14%	8,47%	16,66%	55,89%
Mujeres	92,86%	8,47%	73,53%	55,89%
Familias pobres	92,85%	77,97%	50%	58,82%
Diversidad funcional	35,71%	20,34%	25%	26,47%
Enfermedad/ dependencia	0%	16,95%	33,34%	26,47%
Mujeres violentadas	35,72%	13,55%	17,65%	41,66%
Desempleadas/os + 1 año	42,86%	28,81%	50%	52,94%
Personas reclusas	7,14%	13,56%	33,33%	17,65%

Fuente: Elaboración propia.

### a) Población joven y personas mayores

Podríamos indicar, a partir de los resultados cuantitativos, que la población joven sigue siendo un colectivo prioritario para la atención de las entidades que desarrollan programas socioeducativos. Entre los intervalos conjuntos de bastante y completamente que la encuesta contemplaba respecto a las poblaciones prioritarias de atención, se identifican los siguientes porcentajes: 92, 85% en Colombia, 79,66% en Brasil, 67,65% en España, 66,67% México.

Tal y como se reconoce desde los organismos internacionales (Organización Internacional del Trabajo, 2022), la pandemia afectó fuertemente al empleo de la población joven que ya se encontraba desempleada o que tuvo diferentes dificultades para el acceso al mercado de trabajo, padeciendo la precarización, la informalidad y los grandes cambios que se produjeron con la situación del teletrabajo o los nuevos nichos de empleo. Algunas de las empresas o entidades que estaban recibiendo población joven en prácticas o como aprendices redujeron y pararon la

demanda, como nos indica una profesional de Brasil:

En la pandemia se redujo la participación de estos adolescentes porque se redujeron, por ejemplo, las labores administrativas de las empresas estaban teniendo o cambiaron. Cambiaron a la atención remota o atención mediante cita. Con toda esta dinámica diferente no podían estar recibiendo adolescentes aprendices (GF\_B1).

Aunque muchos de los puestos de trabajo se han reactivado o reconfigurado, con personal joven, es necesario comprender que para este colectivo:

la pandemia cambió el rumbo de la vida, se quedaron en situación de calle, donde una vez que entran en el circuito de situación de calle, y, además, siendo tan vulnerable, se cronifica dentro del aparato de personas sin hogar; de niños y adultos. Se han quedado ahí (GF\_E1).

Sin embargo, lo planteado no es óbice del gran potencial, capacidad de adaptación y resiliencia, que permitió generar nuevas posibilidades de empleo y, en muchos casos, el sostenimiento de las familias y personas más mayores que quedaron enfermas o confinadas. Como indica esta entrevistada colombiana: “nosotros denominamos jóvenes con potencial” (GF\_C3). A pesar de todo ello, los sobreesfuerzos en la conciliación laboral y familiar, además de las restricciones y medidas de confinamiento, unidas a otros factores ambientales, familiares o sanitarios, provocó a nivel internacional en la infancia y en la adolescencia un aumento de síntomas del estado de ánimo depresivo, ansiedad, insomnio, ideación suicida, dificultades de aprendizaje por los cierres escolares, aislamiento en la interacción social y agravamiento de las violencias paterno-filiares (Wendt & Lahorgue, 2022).

Se hace especialmente prioritario para las políticas públicas y la Educación Social, establecer acciones específicas, para las poblaciones jóvenes que quedaron en situación de calle o gravemente afectados en su salud física y/o mental. Del mismo modo, y de forma intersectorial, se identifica la urgente necesidad de dar respuestas integrales, mediante planes transversales comunitarios y/o especializados (con énfasis sociolaboral) que permitan identificar, evaluar y acompañar los procesos de atención de la enfermedad mental. Políticas como el Plan de Acción de Salud Mental del Gobierno de España (2022-2024) (Gobierno de España, 2022) supone un fortalecimiento de la Estrategia Salud Mental del Sistema Nacional de

Salud, en la prevención de la conducta suicida o la potenciación de los servicios de salud. Sin embargo, en el punto 5.9 de este plan, donde se aborda la salud laboral para el personal cuidador y sanitario; se debería apuntar a planes transversales con perspectiva socioeducativa en la totalidad de los entornos laborales.

La salud mental como prioridad para el bienestar, ha implicado reconocer la necesidad de crear programas y estrategias socioeducativas duales o complementarias desde aprendizajes emocionales. De este modo se refería una educadora brasileña:

Ahí trabajamos un programa de aprendizaje social y emocional para atender a esta población, con todas estas demandas de salud mental. En muy poco tiempo, tuvimos que adaptar este programa (GF\_B3).

Este trabajo, que ha de acometerse con rigor desde programas socioeducativos diseñados e implementados por profesionales a partir de postulados teóricos sólidos y el conocimiento aportado por la investigación-acción (García-Alba *et al.*, 2021 y 2022; Gilligan & Arnau-Sabatés, 2017; Melendro & Rodríguez-Bravo, 2021), precisa ser comprometido con la responsabilidad social del tejido empresarial próximo (Dixon & Ward, 2018) y el apoyo de las instituciones vinculadas a la gestión gubernamental a nivel local y regional (Velasco, 2021).

Es necesario puntualizar, igualmente, que gran parte de la población general, y también la población joven atendidas fueron mujeres (92,86% en Colombia; 55,89% en España y 73, 53% en México). El enfoque integrado de género efectivo y evaluable, en consecuencia, se perfila como una necesidad a incorporar de forma urgente en las políticas socioeducativas y laborales.

Los datos de las encuestas minimizan la participación en los programas para la inclusión sociolaboral en el caso brasileño (8,47%), que dista notablemente del resto de los países analizados. El rol de las mujeres en los cuidados de América Latina- Iberoamérica aporta de forma sustancial a las economías, a pesar de las desgarradoras brechas de género sociales y laborales. De forma paralela, durante la pandemia se produjo un aumento de las violencias hacia las supervivientes durante los largos períodos de confinamiento (Malaver-Fonseca *et al.*, 2021). A pesar de que las mujeres no han estado suficiente y ampliamente representadas en la atención por las entidades, encontramos que un 35,72% en Colombia 13,55% en Brasil, un 17,65% en México y un 41,66% en España, han sufrido alguna modalidad de violencia de género. Quizás, en España los datos son mayores por los avances en la identificación y la

existencia de protocolos específicos de derivación y atención que se desarrollan a partir de las políticas públicas de denuncia y protección.

Por su parte, se identifica escasa atención a las personas adultas desempleadas desde la acción sociolaboral. Los datos cuantitativos y cualitativos arrojan una baja participación de esta población en los programas socioeducativos de las entidades que implementan acciones o proyectos para la inclusión social y laboral: 14, 28% con esta población en Colombia, 11, 09% en Brasil, 17,4% en España, y 33,33% en México. Esta circunstancia acontece, a pesar de que tradicionalmente esta población ha pertenecido a los colectivos atendidos por la Educación Social, y que tras la pandemia han necesitado una atención especializada a nivel sanitario, residencial o a nivel educativo con una profunda necesidad de alfabetización digital (Limón *et al.*, 2021), se valora en consecuencia como un problema los bajos niveles de atención identificados.

Tanto para las personas jóvenes, como para las personas mayores, la alfabetización digital (siendo un aprendizaje transversal) fue un gran reto, y así lo comentaba una educadora en España:

Otra cosa de la que nos dimos cuenta fue que tenían muy poca alfabetización digital, entonces estaban todos y todas, un poquito perdidos en esto. Entonces, empezó con ellos bastantes programas de alfabetización digital, incluso en la distancia, pero bueno, de forma que pudieran enfrentarse a los retos que suponía todo (GF\_E2).

En este sentido, resulta importante reconocer el valor de la promoción de estrategias que ayuden a lidiar con la situación de inestabilidad y carencia de empleo existente a partir de la formación a lo largo de la vida, que contribuya a garantizar este derecho fundamental (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018) y que favorezca la adaptación de las competencias personales, sociales y profesionales a las nuevas exigencias derivadas de los procesos productivos innovadores y los avances tecnológicos (Hernández-Carrera *et al.*, 2018). Acciones que permitan reducir los riesgos de un contexto más incierto y menos estable (Bauman, 2001; Beck, 1998) y actúen como elemento integrador de las nuevas oportunidades que dicho contexto ofrece como palanca de inclusión (Melendro *et al.*, 2018). Todo ello desde un replanteamiento del modelo formativo de la educación de personas adultas orientado a combatir el edadismo y la exclusión sociolaboral que puede derivarse del mismo, replanteamiento en el que se torna fundamental el liderazgo de proyectos de inclusión y alfabetización digital (Limón *et al.*, 2021).

Como se refleja en la siguiente nube de palabras, la población adolescente y de jóvenes, en su tránsito a la vida adulta, es la que en términos cualitativos ha tenido una mayor frecuencia en el análisis del discurso de las entrevistas:



Figura 1. Nube de palabras respecto a la variable “Poblaciones”. Fuente: Elaboración propia.

## b) Familias y personas pobres

Otro de los colectivos más afectados fueron las familias y las personas pobres o con peores rentas. La pobreza multidimensional, con afectación estructural de mayor incidencia en los estratos socioeconómicos más bajos, se perpetúa como factor de exclusión sociolaboral con pocos rasgos diferenciadores a lo largo de la contemporaneidad (Marx, 2017; Lenoir, 1974) desde la revolución/involución de las sociedades industrializadas y neocapitalistas con tensiones entre la globalización de la solidaridad o de la inequidad. Si bien es cierto, que las tendencias socioeconómicas globales desde la última guerra mundial no habían sido mundialmente tan afectadas, la pandemia ha visibilizado y agudizado la desigualdad y la pobreza de las regiones con graves brechas de inequidad en la redistribución de la riqueza y aumento de la pobreza (Banco Mundial, 2020).

Así lo describe, de una forma clara y contundente uno de los profesionales participantes:

Yo creo que también podemos decir, que determinados efectos tienen poco que ver con el COVID y, que realmente también hay una parte que ha sido aprovechada para generar mayores diferencias. No es difícil encontrar una redistribución de rentas en este momento de crisis, donde los trillones de pérdidas, parece que han caído como siempre, en las manos más débiles. Entonces, ¿eso qué hace? cronificar, por supuesto y agrandar el problema a nivel macro con las personas que ahora lo tiene más complicado, porque la distribución de la carga no ha sido justa, ni ecuánime (GF\_E4).

En base a los resultados, la población con dificultades socioeconómicas es una de las más

atendidas por las entidades participantes: 92,85% en Colombia, 77,97% en Brasil, 58,82 en España y 50% en México. En casi todos los casos, se supera ampliamente la mitad de la población atendida.

La Educación Social, de nuevo, se convierte en una oportunidad para la igualdad y equidad de las comunidades desvertebradas y desesperanzadas desde los recursos y servicios disponibles (mayoritariamente profesionalizados) a partir de procesos y acciones desarrollados con las familias y personas que viven mayor precariedad, rentas más bajas, familias numerosas o monoparentales, o mayor informalidad en el empleo. Así lo manifestaban diferentes educadoras/es:

El público con rentas más bajas (GF\_B3).

Esta población con estratos más bajos, son los que tienen trabajos más lejos, son los que trabajan en la madrugada en los turnos más difíciles, que son 3 o 4 hijos y que son sufren situaciones de extrema vulnerabilidad. Son familias que necesitan trabajar (GF\_B5).

Trabajo informal (GF\_M1).

Nos fijamos mucho también, en aquellas familias que habían sido muy golpeadas, no solamente porque los chavales y las chavalas hubieran perdido el empleo, sino porque sus familiares también lo habían perdido, mucho de ellos porque trabajaban en negro (GF\_E3).

Del mismo modo, es muy significativo para el conjunto de agentes implicados, el reconocimiento e identificación de los imaginarios y concepciones que se presentan para estas poblaciones, desde sus situaciones y experiencias laborales afectadas por la pandemia en este nuevo orden de pensamiento social (Maya-Ambía, 2020). Situación que, en ocasiones, se agudiza por los factores de riesgo o la perpetuidad de las explotaciones laborales. Palabras contundentes al respecto, versan en el siguiente fragmento:

porque ellos tenían unas poblaciones que han tenido experiencias laborales, que generalmente han sido si en condiciones de violencia, o en condiciones de explotación, o de abuso, o pidiendo dinero en la calle, o hacían de payasitos. Entonces, es justamente el trabajo con los más chicos, es entrar en esa parte de resignificación de lo que es el concepto, para ellos, de trabajo (GF\_M1).

Aunque es una tendencia general en todos los países participantes en el estudio, Colombia ofrece más atención que el resto a la juventud y la situación de pobreza multidimensional. A ello, se suma la inequidad como uno de los países más

desiguales del mundo, la profundización de la crisis económica y factores relacionados con la “epidemia social” (Rodríguez, 2020).

### **c) Personas enfermas, dependientes o con diversidad funcional**

Como se ha evidenciado, son muchas las variables y problemáticas que se cruzan en la acción socioeducativa desarrollada durante la pandemia en el ámbito de la inclusión sociolaboral y que no están vinculadas únicamente al ciclo vital, discriminaciones de género o a las condiciones socioeconómicas. Muchas de estas personas jóvenes, mujeres o familias, presentan, además, situaciones de enfermedad, dependencia o diversidad funcional, que también repercutieron en los desarrollos humanos, sociales o laborales complejizados a partir de la pandemia.

Por un lado, el aislamiento y los períodos de confinamiento produjeron estragos para el acceso, la atención o la participación social, educativa, cultural o laboral de estas personas, al mismo tiempo que se aumentaron factores de riesgo para todas estas poblaciones que ya tenían problemas de salud y las dificultades derivadas de la diversidad funcional. Como se ha observado respecto al aumento de los problemas de salud mental en la población joven, también se multiplicaron problemáticas en personas que ya tenían ciertas patologías o dificultades previas a la pandemia. Por otro lado, vemos que no fueron especialmente atendidas y/o acompañadas las personas en situación de diversidad funcional: 35,71% en Colombia, 20,34% en Brasil, y 25% en México y 26,47% en España. De igual modo, están poco representadas las personas enfermas o dependientes: 16,95% en Brasil y 33,34% en México, y 26,47% en España. Llama poderosamente la atención la ínfima atención producida por las entidades colombianas a esta población.

A pesar de las políticas de atención específica a las personas dependientes o en situación de diversidad funcional en algunos países (Boletín Oficial del Estado, 2006), todavía se producen grandes retos como comunidad iberoamericana que se hacen constar en la declaración de República Dominicana (Secretaría General Iberoamericana, 2021b) como el desarrollo de “iniciativas para reforzar las acciones de prevención y promoción de la salud mental en toda la población y específicamente en aquellos colectivos con mayor vulnerabilidad como son la infancia y las personas de edad avanzada, impulsando el acceso universal a la atención en salud mental de calidad para minimizar las desigualdades que han generado el impacto de la pandemia causada por la COVID-19” (p.3) o mediante “formulación de estrategias de

atención integral a personas adultas mayores y programas de salud mental” (p. 4). También, es de especial relevancia la transversalidad en las políticas públicas de la discapacidad “(p. 3).

Teniendo en cuenta que, en algunos de los países (como España), se han recuperado los niveles de empleo anteriores a la pandemia a partir de las medidas de protección como los ERTE; existe moderada recuperación de empleo en Colombia (BANREP, 2021), México o Brasil. Las brechas de acceso y atención respecto a los servicios de salud, han sido gravemente afectadas y se hace necesaria una potenciación de las educación para la salud en todos los entornos sociales (familias, comunidades, escuelas, empresas o centros) donde la labor de la Educación Social adquiere un papel articulador interinstitucional, pero, además, presenta un personal de entidades especializadas públicas y privadas con competencias para generar estrategias de animación sociocultural promotoras de salud (especialmente con población adolescente) (Borja & Del Pozo Serrano, 2017); favorecer el bienestar y la participación para el envejecimiento activo o el aprendizaje a lo largo de la vida con personas adultas o dependientes, así como desarrollar acciones efectivas sociales, laborales y educativas para la plena inclusión.

Urge implementar de forma generalizada, modelos de adquisición de competencias clave entre las personas con diversidad funcional que sean integrales y aborden todos los campos competenciales (cognitivo y de aprendizaje, funcional, social y actitudinal y comunicativo), con el propósito de favorecer su inserción laboral desde una visión inclusiva de la sociedad que promueva la autonomía y la vida independiente (Jarrot *et al.*, 2020). Destaca en este sentido como buena práctica el modelo vasco de inclusión sociolaboral a través de Centros Especiales de Empleo de Iniciativa Social, que actúan como generadores de empleabilidad, igualdad de oportunidades y no discriminación y, en consecuencia, como motores de cohesión social (Bengoetxea *et al.*, 2019). También, iniciativas centradas en la asistencia personal orientadas a elevar la autodeterminación, inclusión social y calidad de vida de las personas con diversidad funcional a partir de la movilización de los recursos comunitarios cercanos a las personas y sus familias (Minoletti *et al.*, 2020).

Respecto a las situaciones observamos, teniendo en cuenta la nube de palabras, que están vinculadas a varias situaciones de enfermedad y deterioro de la salud, -principalmente mental- (con mayor frecuencia en la juventud, pero también en relación con poblaciones como mayores o migrantes). También, se presentan otras dificultades o necesidades vinculadas a las condiciones laborales de exclusión

por la pandemia: acceso, desempleo o empleabilidad. Para contrarrestar estos riesgos aparecen actividades, cursos, educación o estudios como acciones socioeducativas para la atención.



Figura 2. Nube de palabras respecto a la variable “Situaciones”. Fuente: Elaboración propia.

### c) Otras poblaciones y situaciones

El análisis de la atención a poblaciones y situaciones específicas, dentro del conjunto amplio de diversidad social que existe desde la atención socioeducativa, se cierra con una referencia a los colectivos de especial vulnerabilidad: personas migrantes o refugiadas; así como las personas privadas de la libertad.

#### c.1. Personas migrantes o refugiadas

Si bien, es cierto que durante la pandemia, en algunos de los países analizados, las entidades trabajaron con personas migrantes o refugiadas, (especialmente con el 57,14% en Colombia y el 55,89% en España), nos llama la atención la poca incidencia de la participación en Brasil: 8,47% y México 16,66%, donde las situaciones de multiculturalidad, movilidad humana, migración y refugio son especialmente relevantes.

En España, en gran parte, las dificultades de las personas atendidas migrantes tienen que ver con la búsqueda de empleo, la precarización del trabajo, las condiciones indignas o desoladoras para personas extranjeras en actividades como la agricultura (campañas donde la mano de obra nacional no era suficiente y donde se desarrollaron permisos extraordinarios). Se refuerzan las tesis de Fernandes *et al.*, (2021) o Velasco (2021). Así se refería un educador respecto a las condiciones que vivieron algunos de ellos, “nadie nos aseguraba que las condiciones fueran a ser suficientemente buenas como para irse allí y trabajar... trabajando de sol a sol, sin ningún sitio adecuado donde quedarse, sin pagarle la habitación, sin tener un sitio adecuado para ducharse, para dormir o para desayunar” (GF\_E1).

## c.2. Personas privadas de la libertad

Otro de los colectivos que sufrió múltiples situaciones de mayor aislamiento y encierro, vinculado al especial régimen de confinamiento, con mayores desarraigos sociales, laborales y familiares fueron las personas privadas de la libertad y personas excarceladas. Ciertamente, el porcentaje que nos reflejan los datos es bajo, un 7,14% en Colombia 13,56% en Brasil, 33,33% México y 17,65% España. Una de las razones podría ser que la administración penitenciaria es la encargada en cada país del tratamiento de las personas internas y que existen protocolos específicos para el acceso de entidades no penitenciarias en las prisiones.

## Conclusiones

Los rostros de las personas jóvenes y familias con un nivel socioeconómico más bajo son los prioritariamente vinculados a la exclusión sociolaboral en los países analizados dentro de la comunidad iberoamericana. La atención socioeducativa se proyectó especialmente en la pandemia, en todos los países (Colombia, Brasil, México y España), con una atención de las demandas, necesidades y características de estas poblaciones y situaciones. Ello viene a agudizar las carencias estructurales de las políticas públicas, visibilizando las exclusiones históricas, así como la labor infravalorada de las entidades asistenciales y socioeducativas en la protección y los derechos a la educación o al trabajo en los momentos de conflicto o crisis tan graves como la pandemia por COVID-19. Colombia, atiende bastante o completamente a la juventud y familias pobres con mayores porcentajes que los demás países.

Hubo una alta variabilidad de circunstancias durante la pandemia, que hizo que gran parte de la población joven quedara desenganchada de los sistemas de protección para el empleo e itinerarios sociolaborales que, entre otros factores, aumentó las problemáticas de salud mental, la precarización y la ruptura de los proyectos de vida. En algunos casos, el fenómeno se complejizó por las responsabilidades de conciliación y cuidado familiar de personas enfermas, sostenibilidad económica y aumento de los conflictos y violencia familiar. Estas son, quizás, nuevos fenómenos vinculados a viejos rostros afectados por la exclusión.

Las entidades socioeducativas prestaron una baja atención a las personas adultas prejubiladas, por lo que se considera una situación de vulnerabilidad la precariedad del acompañamiento en la preparación a la jubilación como se remarca en las Asambleas Mundiales del Envejecimiento. Sin embargo, sí hay una mayor incidencia en personas desempleadas de larga duración, que es uno de los colectivos más vulnerados en sus procesos de inclusión sociolaboral por diferentes factores como la edad, la informalidad laboral o la precarización y estabilidad laboral.

Las educadoras sociales y los educadores, en el conjunto de entidades analizadas por países, presentan una baja atención de personas enfermas, dependientes o en situación de discapacidad, lo que supone una necesaria revisión de la presencia y participación de la profesión en ámbitos de educación para la salud, entornos sanitarios, residenciales y domiciliarios, así como desde la transversalidad de la plena inclusión, especialmente tras las brechas y afectaciones de servicios sanitarios, educativos y socioculturales. Esta es una reivindicación necesaria de los nuevos tiempos, con mayor presencia socioeducativa, además de clínica en aspectos como la prevención y acción socioeducativa de la enfermedad mental, que se valora como una prioridad. Resulta significativa la baja atención en Colombia con este colectivo.

Las entidades socioeducativas no han desarrollado, por lo general, una gran cantidad de actuaciones con otros colectivos con importantes afectaciones en la pandemia. Existe una mayor participación con las personas migrantes o refugiadas por países como España o Colombia; sin embargo, en todos los países no hay una gran intervención con personas privadas de la libertad, con un poco de mayor incidencia en Brasil.

A partir de los resultados de esta investigación, desde una perspectiva prospectiva, se enfatiza en la necesidad de avanzar en líneas de investigación y acción que tengan en cuenta el enfoque complejo y sistémico de la Educación Social y la perspectiva de género en situaciones volátiles como las que ha generado la pandemia por COVID, dando respuesta a las brechas digitales, las dificultades socioemocionales y de salud mental, priorizando a las poblaciones más afectadas e invisibilizadas en relación con la precarización, empleabilidad e inserción sociolaboral.

## Referencias

- Aparecida, S., Eleuterio, A., & De la Peña, A. (2021). Desafíos y respuestas en la coordinación de políticas alimentarias en Brasil durante la pandemia de COVID-19. *Revista de Estudios Sociales*, 78, 110-126. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/50823?lang=en>
- Banco Mundial. (2020). *La pobreza y la prosperidad compartida: un cambio de suerte*. Grupo Banco Mundial. Recuperado el 10 de septiembre de 2022, de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34496/2116020vSP.pdf>
- Banco Mundial. (2021). *Resumen del año 2021 en 11 gráficos: la pandemia de la desigualdad*. Noticias. Recuperado el 1 de septiembre de 2022, de <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2021/12/20/year-2021-in-review-the-inequality-pandemic#debt>
- Banco de la República (2021). *Moderada recuperación del empleo en 2021 y dinámica de las vacantes en oficios automatizables durante la pandemia - Reporte del Mercado Laboral (RML)*. Recuperado el 10 de mayo de 2022, de <https://www.banrep.gov.co/es/moderada-recuperacion-del-empleo-2021-y-dinamica-las-vacantes-oficios-automatizables-durante>
- Bárcena, A. (2021). *Pandemia provoca aumento en los niveles de pobreza sin precedentes en las últimas décadas e impacta fuertemente en la desigualdad y el empleo*. Recuperado el 4 de marzo de 2021, de [https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version\\_final\\_panorama\\_social\\_para\\_sala\\_prebisch-403-2021.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version_final_panorama_social_para_sala_prebisch-403-2021.pdf)
- Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Beck, A. T. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Benedicto, J. et al. (2014). *Transitar a la intemperie: jóvenes en busca de integración*. España: Instituto de la juventud. [http://www.injuve.es/sites/default/files/Transitar\\_a\\_la\\_intemperie.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/Transitar_a_la_intemperie.pdf)
- Bengoetxea, A., Etxebarria, A., Morandeira, J., & Soto, A. (2019). *El modelo vasco de inclusión sociolaboral*. País Vasco: Universidad del País Vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF201331.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2006). *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*.
- Borja, J., & Del Pozo Serrano, F. J. (2017). Educación para la salud con adolescentes: Un enfoque desde la pedagogía social en contextos y situaciones de vulnerabilidad. *Revista Científica Salud Uninorte*, 33(2), 213-223. <https://www.redalyc.org/pdf/817/81753189014.pdf>
- Camargo, D. A. (2020). Acerca de las perspectivas de la economía colombiana en tiempos de coronavirus sars-CoV-2 (COVID-19). *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXVIII(1), 7-8. <https://doi.org/10.18359/rfce.5164>
- Caride Gómez, J.A., & Fraguera-Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 139-172. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.26.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.06)
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3ª Edición). SAGE.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2017). La educación en las prisiones españolas: Formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), 343-363. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12180>
- Del Pozo Serrano, F.J. (comp.) (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Universidad del Norte-UNED.
- Del Pozo Serrano, F.J. (comp.) (2020). *Prácticas comunitarias para afrontar el COVID-19. 26 Casos en Iberoamérica, EEUU y Canadá*. Universidad del Norte.
- Del Pozo Serrano, F.J., Rolim de Lima, J.L., & Jassir, G. (2021). La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región. *Revista de Educación Social. RES*, 32, 13-29. <https://eduso.net/res/revista/32/el-tema-investigaciones/para-probar-seccion>
- Dixon, J., & Ward, J. (2018). *Expanding employment horizons for young people in care: An evaluation of york cares' bright futures project*. University of York.
- European Commission (2022). *Employment and Social Developments in Europe Young Europeans: employment and social challenges ahead*. European Commission. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=10330>
- Fernandes, D., et al. (2021). Migración y vulnerabilidad: efectos del COVID-19 en la inserción laboral de los inmigrantes internacionales en el Brasil en 2020. *Notas de Población*, 112, 11-34. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47020-migracion-vulnerabilidad-efectos-covid-19-la-insercion-laboral-inmigrantes>
- García-Alba, L., Postigo, A., Gullo, F., Muñiz, & J. Del Valle, J.F. (2021). PLANEIA Independent Life Skills Scale: Development and validation. *Psicothema*, 33(2), 268-278. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.450>
- García-Alba, L., Postigo, A., Gullo, F., Muñiz, & J. Del Valle, J.F. (2022). Assessing independent life skills of youth in child protection: A multi-informant approach. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2022a1>

- Gilligan, R., & Arnau-Sabatés, L. (2017). The role of carers in supporting the progress of care leavers in the world of work. *Child & Family Social Work, 22*(2), 792-800. <https://doi.org/10.1111/cfs.12297>
- Glodeanu, A., Gullón, P., & Bilal, U. (2022). La experiencia del trabajo con datos de movilidad para detectar desigualdades durante la pandemia de COVID-19 *Gac Sanit, 36*(4), 388-391. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2021.04.003>
- Gómez, N.E., Pérez, A.L., López, D.M. & Medina, M.F. (2020). Personas con discapacidad: barreras de acceso al empleo y algunas alternativas de inclusión en Colombia. *Revista CES Derecho, 11*(2), 3-24. <http://dx.doi.org/10.21615/cesder.11.2.1>
- Gobierno de España. (2021a). *Sánchez anuncia que España ha cumplido su compromiso de donar 30 millones de vacunas contra la COVID-19 en 2021*. <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2021/221121-sanchez-covid.aspx>
- Gobierno de España. (2021b). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. <https://planderecuperacion.gob.es/>
- Gobierno de España. (2022). *Plan de Acción de Salud Mental. 2022-2024*. [https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/saludmental/PLAN\\_ACCION\\_SALUD\\_MENTAL\\_2022-2024.pdf](https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/saludmental/PLAN_ACCION_SALUD_MENTAL_2022-2024.pdf)
- Hernández-Carrera, R.M., Machado, M.M., & González-Monteagudo, J. (2018). La Formación de adultos trabajadores en Europa y en Brasil. Entre la educación emancipadora y el reciclaje para el mercado Internacional. *Journal of Educational Research and Innovation, 9*, 297-315. <https://idus.us.es/handle/11441/69616>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto de la Juventud (2020). *Juventud en riesgo. Análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España. Informe 2. España*: Instituto de la Juventud y Consejo de la Juventud de España.
- Jarriot García, M., Laborda Molla, C., & González Fernández, H. (2020). El perfil competencial laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 475-493. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.312241>
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: Un Française sur dix*. Editions du Seuil.
- Limón Mendizábal, M<sup>a</sup>R., De-Juanas Oliva, A., & Rodríguez-Bravo, A.E. (2021). Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la COVID-19. *Educación Social, Revista d'Intervenció Socioeducativa, 78*, 129-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8073297>
- Lorenzo, M., Quiroga-Carrillo, A., & García-Álvarez, J. (2022). Competencias transversales y empleabilidad. Un reto para la pedagogía penitenciaria. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 191-200. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73712>
- Lora Ochoa, C., Anaya Narváez, A. & Pinedo López, J. (2020). Economía social y Covid-19: aportes y perspectivas en Colombia. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social, 25*, 303-320. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34185>
- Malaver-Fonseca, L.F., Serrano-Cárdenas, L.F., & Castro-Silva, H.F. (2021). La pandemia COVID-19 y el rol de las mujeres en la economía del cuidado en América Latina: una revisión sistemática de literatura. *Estudios Gerenciales, 37*(158), 153-163. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.158.4458>
- Marx, K. (2017). *El Capital. Crítica de la economía política*. Edición de Pedro Scarón. Siglo XXI.
- Maya-Ambía, C.J. (2020). Revisión de la discusión actual sobre la covid-19 en el ámbito del pensamiento social. *El Trimestre Económico, 87*(4), 1233-1258. <https://doi.org/10.20430/ete.v87i348.1166>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª edición). Pearson.
- Melendro Estefanía, M., & Rodríguez-Bravo, A.E. (2016). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista Estudios de Juventud, 110*, 201-215. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/438134>
- Melendro, M., De-Juanas Oliva, A. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). *Pedagogía Social. Retos y escenarios para la acción socioeducativa*. UNED.
- Melendro Estefanía, M., & Rodríguez Bravo, A.E. (coords.) (2021). *Intervención con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social. Intervención educativa en contextos sociales*. UNED.
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A.E., Rodrigo-Moriche, M<sup>a</sup>P., & Díaz-Santiago, M<sup>a</sup>J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de programas de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 40*, 35-49. <https://www.pedagogiasocialrevista.es/2022/05/n40-2022-nuevo-numero-pedagogia-social.html>
- Mendonça, F., & Henrique, C. (2021). *Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19. Nota técnica del país*. Organización Mundial del Trabajo.
- Minoletti, A., et al. (2020). Diseño de un modelo de asistencia personal breve para personas con discapacidad intelectual en Chile. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 51*(2), 99-117. <https://doi.org/10.14201/scero202051299117>
- Miranda, A., & Alfredo, M. (2021). El impacto de la pandemia Covid-19 en la inserción laboral de las juventudes en Argentina: intersecciones entre clases y géneros. *Última década, 29*(57), 125-158. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65989>

- Moctezuma, S., & Murguía V. (2021). Una aproximación hacia el contexto del mercado laboral de la población joven en contextos de pandemia (Covid-19). *Intersticios sociales*, (21), 399-424.
- Morales, M. (2020). *El desempleo: una pandemia que azota a Colombia*. <https://universidadean.edu.co/blog/el-desempleo-una-pandemia-que-azota-colombia>
- Morales, B., & Van Hemelryck, T. (2022). *Inclusión laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe en tiempos de crisis: desafíos de igualdad para las políticas públicas*, Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/34). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47893-inclusion-laboral-personas-jovenes-america-latina-caribe-tiempos-crisis-desafios>
- Muñoz Poblete, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2013.28632>
- Organización Internacional del Trabajo (2022). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2022*. Oficina Internacional del Trabajo. <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/trends2022/lang-es/index.htm>
- Organización Mundial de la Salud. The current COVID-19 situation, España. <https://www.who.int/countries/esp/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Global Education meeting 2030*. 3-5 de diciembre. <https://en.unesco.org/themes/education/globaleducationmeeting2018>
- Parra, R.I.M., & González, J.M.R. (2021). Gobernanza y Política Laboral en México: Opciones ante la precariedad. *Nova-Rua*, 13(22). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/378/3782362001/index.html>
- Pérez-de-Guzmán, V., Del Pozo, F.J., & Pascual Barrio, B. (2021). Pedagogía social en tiempos de pandemia: retos de la academia y de la investigación. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 15-33. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/384125>
- Pinazo-Hernandis, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Revista Española de Geriátria y Gerontología* 55(5), 248-252. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.05.006>
- Rodríguez-Bravo, A.E., De-Juanas Oliva, A., & González Olivares, A.L. (2016). Atribuciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social sobre los beneficios del estudio y la inserción social. *Revista Española de Pedagogía*, (263), 109-126. <https://revistadepedagogia.org/lxxiv/no-263/atribuciones-de-los-jovenes-en-situacion-de-vulnerabilidad-social-sobre-los-beneficios-del-estudio-y-la-insercion-laboral/101400009798/>
- Rodríguez-Pinzón, E. (2020). *Colombia, Impacto económico, social y político de la Covid-19*. Fundación Carolina. [https://doi.org/10.33960/AC\\_24.2020](https://doi.org/10.33960/AC_24.2020)
- Rodríguez-Villamizar, L.A. (2020). Epidemia por COVID-19 en Colombia: del "pico" de la emergencia a la sostenibilidad de la respuesta. *Salud UIS*, 52(4), 462-466. <https://doi.org/10.18273/revsal.v52n4-2020014>.
- Secretaría General Iberoamericana (2021a). *Documentos aprobados en la XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*, <https://www.segib.org/consulta-todos-los-documentos-aprobados-en-la-xxvii-cumbre-iberoamericana-de-jefes-de-estado-y-de-gobierno/>
- Secretaría General Iberoamericana (2021b). *Declaración de la XVI Conferencia Iberoamericana de ministras y ministros de salud* <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Declaracio%CC%81n-Ministerial-Salud-28.10.2021.pdf>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en el mercado laboral mexicano y en el SAR. *Apuntes sobre el SAR*, 5. <https://www.gob.mx/consar/articulos/apuntes-sobre-el-sar-documento-5?idiom=es>
- Torres, R., & Fernández, M.J. (2022). El conflicto en Ucrania y la economía española *Cuadernos de Información Económica*, 287, 1-9. <https://www.funcas.es/articulos/el-conflicto-en-ucrania-y-la-economia-espanola/>
- Velasco, L. (coord.) (2021). *Entre la espera y el asentamiento: inserción laboral y residencial de inmigrantes y desplazados en ciudades fronterizas del norte de México: los casos de Tijuana y Ciudad Juárez*. <https://www.clasco.org/wp-content/uploads/2021/06/Entre-la-espera-y-el-asentamiento-1.pdf>
- Wendt, T., & Lahorgue, M. (2022). Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children. *Journal de Pediatria*, 98(S1), 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.08.003>.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Del Pozo Serrano, F.J., Rodríguez-Bravo, A.E., & Villaseñor Palma, K. (2023). Nuevos y viejos rostros de la exclusión sociolaboral. Poblaciones y situaciones para la acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 27-42. DOI:10.7179/PSRI\_2023.02

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Francisco José Del Pozo Serrano.** Facultad de Educación de la UNED. C/ Juan del Rosal nº 14, CP: 28040. Madrid. Correos electrónicos: francisd@edu.uned.es,

**Ana Eva Rodríguez- Bravo.** Facultad de Educación de la UNED. C/ Juan del Rosal nº 14, CP: 28040. Madrid. Correos electrónicos: anaeva.rodriguez@edu.uned.es

**Karla Villaseñor Palma.** Facultad de Educación de la UNED. C/ Juan del Rosal nº 14, CP: 28040. Madrid. Correos electrónicos: karla.villaseñor@correo.buap.mx

## PERFIL ACADÉMICO

### FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

<https://orcid.org/0000-0001-5098-1407>

Ha sido educador social con infancia en dificultad social y en el ámbito Penitenciario. Profesor Titular del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED. Miembro del grupo *TABA, Inclusión Social y Derechos Humanos* y del consejo ejecutivo de la SIPS. Investigador principal de proyectos nacionales e internacionales vinculados con Educación para la Paz, Educación Penitenciaria, Pedagogía Social Iberoamericana y Educación Social e Inclusión Sociolaboral, con múltiples publicaciones vinculadas. Director académico del programa modular *Educación Social en el Ámbito Penitenciario* entre la UNED y el CGCEES y secretario académico del Programa de Doctorado en Educación de la EIDUNED.

### ANA EVA RODRÍGUEZ- BRAVO

<https://orcid.org/0000-0001-7046-3041>

Profesora Titular del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED. Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del grupo de investigación *TABA, International Research sobre Inclusión Social y Derechos Humanos*. Su experiencia e intereses investigadores se vinculan al ámbito de la infancia, adolescencia y juventud en dificultad social, habiendo participado y liderado diversos proyectos competitivos internacionales y nacionales, contratos de transferencia de conocimiento con entidades sociales del Tercer Sector y siendo autora de artículos, libros y capítulos de libro publicados en revistas y editoriales de impacto.

### KARLA VILLASEÑOR PALMA

<https://orcid.org/0000-0002-9282-4941>

Es Doctora en Educación y Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesora titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Es Coordinadora General de la Red Mexicana de Pedagogía Social e integrante del Consejo Ejecutivo de la SIPS. Miembro del grupo de investigación *TABA, International Research sobre Inclusión Social y Derechos Humanos*, ha sido asesora de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla y consultora de UNICEF México en temas relacionados con la educación inicial, además de investigadora de diversos proyectos nacionales e internacionales sobre Educación Social y temas vinculados. Forma parte de la 'Comisión de Primera Infancia' del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Puebla.

## “Por un trabajo justo, para una vida digna”: inserción laboral desde un enfoque intercultural'

“Fair Work for a Dignified Life”: Labour Market Integration from an Intercultural Approach

“Trabalho justo para uma vida digna”: integração no mercado de trabalho a partir de uma abordagem intercultural

Juliana DOS SANTOS ROCHA\*, Héctor S. MELERO\*\*  
& Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ\*\*

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil) &

\*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 27.IX.2022

Fecha de revisión: 24.X.2022

Fecha de aceptación: 17.XI.2022

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación Social;  
inclusión  
sociolaboral;  
enfoque  
intercultural;  
diversidad;  
buenas prácticas

**RESUMEN:** En el marco del proyecto “Educación Social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión”, este artículo pone el foco en las prácticas de intervención para la inserción laboral desde una perspectiva intercultural. De forma específica se propone valorar el interés de las categorías identitarias para el mapeo de la intervención sociolaboral y, posteriormente, identificar elementos que permitan construir buenas prácticas inclusivas desde el reconocimiento positivo de la diversidad. Se ha trabajado con un enfoque metodológico mixto a través de cuestionario y entrevista a 119 y 17 personas, respectivamente, combinando en el análisis el enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados revelan escasa utilidad de las categorías propuestas para describir a la población destinataria, salvo en el caso de mujeres, jóvenes y personas en situación de pobreza. Por otra parte, aunque en el mapa general de servicios y centros de intervención sociolaboral no está presente explícitamente el enfoque intercultural, se recogen prácticas de gran interés que justifican la importancia de elementos personales y comunitarios en los procesos

### CONTACTO CON LOS AUTORES

Belén BALLESTEROS VELÁZQUEZ. UNED. Facultad de Educación. c/ Juan del Rosal 14, D-2.87, 28040 Madrid

### FINANCIACIÓN

Referencia: PID2021-127271NA-I00, correspondiente a la convocatoria 2021 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: “Educación social y Covid-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)”; con financiación complementaria interna de la UNED del proyecto: “Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social” de las ayudas para la realización de Proyectos de investigación en áreas de Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con la COVID-19 y alineados con los ODS, financiados por el Banco Santander. Referencia: 2021-101-UNED-PROY.

	de intervención: autoconocimiento, apropiación, trabajo por la justicia social, cooperación y construcción de redes. Proponemos la necesaria continuidad de esta línea de intervención e investigación.
<b>KEYWORDS:</b> Social Education good practices.; social and labor inclusion; intercultural approach; diversity	<b>ABSTRACT:</b> Within the framework of the project “Social Education and COVID-19 in Ibero-America: socio-labor exclusion after the pandemic and good practices for inclusion”, this article focuses on intervention practices for labor market insertion from an intercultural perspective. Specifically, it is proposed to assess the interest of identity categories for the mapping of socio-labor intervention and, subsequently, to identify elements that allow the construction of good inclusive practices from the positive recognition of diversity. We have worked with a mixed methodological approach through a questionnaire and an interview, 119 and 17 people respectively, combining the quantitative and qualitative approaches in the analysis. The results reveal the limited usefulness of the proposed categories to describe the target population, except in the case of women, young people and people living in poverty. On the other hand, although the intercultural approach is not explicitly present in the general map of services and centers for socio-labor intervention, there are some very interesting practices that justify the importance of personal and community elements in the intervention processes: self-knowledge, appropriation, work for social justice, cooperation and network building. We propose the necessary continuity of this line of intervention and research.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação Social; inclusão social e laboral; abordagem intercultural; diversidade; boas práticas	<b>RESUMO:</b> No marco do projeto “Educação Social e COVID-19 na Ibero-América: exclusão do mundo do trabalho pós pandemia e boas práticas para inclusão”, este artigo enfatiza as práticas de intervenção para a inserção no mundo do trabalho em uma perspectiva intercultural. Especificamente, se propõe a analisar as categorias identitárias utilizadas no mapeamento das populações atendidas nesse campo, com o intuito de identificar elementos que permitam construir boas práticas inclusivas a partir do reconhecimento da diversidade. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem metodológica mista, por meio de questionário e grupos focais, 119 e 17 pessoas respectivamente, combinando a análise qualitativa e quantitativa. Os resultados revelam pouca utilidade das categorias propostas para descrever o público-alvo, exceto no caso de mulheres, jovens e pessoas em situação de pobreza. No que se refere ao enfoque intercultural, é possível afirmar que embora os serviços não explicitem um trabalho baseado nessa perspectiva, as boas práticas que surgem no estudo são, em sua maioria, aquelas que partem dos sujeitos e das comunidades, que se propõem a trabalhar questões como: autoconhecimento, empoderamento, justiça social, cooperação e trabalho em equipe. Considera-se necessária a continuidade desta linha de intervenção e pesquisa.

## 1. Introducción

Analizar la intervención sociolaboral desde un enfoque intercultural y sin caer en “cerramientos culturalistas” supone el reto que se ha planteado este trabajo. Analizando los resultados de las distintas técnicas de una investigación sobre la educación social para la inclusión sociolaboral en cuatro países (España, México, Colombia y Brasil) desde dos elementos clave dentro del enfoque intercultural, como son el problema categorial y el trabajo conjunto con individuo y comunidad, nos ha permitido esbozar algunas claves de buenas prácticas en la intervención sociolaboral.

El trabajo empieza en este primer apartado por aclarar qué se entiende por enfoque intercultural en educación, relacionarlo con la educación social y, finalmente, con la intervención sociolaboral, señalando algunos elementos problemáticos para los objetivos de inclusión evidenciados desde el marco de la diversidad. Desde aquí, presenta los objetivos y la metodología de investigación para luego, profundizar en los resultados obtenidos organizados en dos apartados; uno relacionado con el uso de perfiles poblacionales y el otro con elementos de buenas prácticas en relación

con la intervención individual y comunitaria. Por último, las conclusiones señalan que, a pesar de no encontrar referencia explícita al enfoque intercultural sí aparecen elementos alineados con él.

### 1.1. El enfoque intercultural en educación; algunos elementos para tener en cuenta

A pesar de que la interculturalidad es un concepto complejo, dinámico y multilocal (Antolínez, 2011) con claras variaciones contextuales y disciplinares (Dietz & Mateos, 2009), se ha convertido en un lugar común en el que se enmarcan multitud de proyectos e investigaciones que, en realidad, parten de posicionamientos muy diferentes, e incluso contradictorios, en cuanto a su relación con (o utilidad para) el sistema actual (Walsh, 2010). El único elemento común que, salvo raras excepciones, puede encontrarse en todos ellos es su “cerramiento culturalista” (Restrepo, 2014) es decir, su mayor o menor alineamiento con un reduccionismo que asocia la interculturalidad con determinados grupos sociales contruidos en base a categorías racializadas y esencialistas. Esta asociación no solo resulta paradójica si se pretende ver la realidad desde el reconocimiento de su

diversidad y complejidad, como plantea la interculturalidad (Mata, 2013), sino que compromete el alcance del proyecto intercultural para promover vínculos distintos y no jerárquicos (Zapata, 2019). Por todo esto se hace necesario, bajo nuestro punto de vista, explicitar claramente qué se entiende por “interculturalidad” cuando se está hablando de interculturalidad.

Por nuestra parte, aunque centramos nuestro trabajo en el ámbito educativo, preferimos no hablar de “educación intercultural”, situándonos en lo que se ha denominado “enfoque intercultural en educación” (Aguado, 2009; Aguado *et al.*, 2008; Aguado *et al.*, 2017; Gil-Jaurena, 2008; Malik & Ballesteros, 2015; Mata, 2011, 2013; Melero, 2017; Melero & Manresa 2022; Osuna, 2012) de esta forma tratamos de evitar convertir lo intercultural en un aditivo a la educación, pues no por añadir ciertos elementos a la acción educativa esta puede convertirse en intercultural, más bien al contrario, lo que se requiere es una forma de posicionarnos en el mundo, de interpretarlo, entenderlo y actuar en/con él (Melero, 2017), una forma de mirar la realidad a través del prisma de lo complejo, de la diversidad que nos caracteriza (Malik & Ballesteros, 2015), y desde ahí enmarcar toda acción educativa. En otras palabras, es un enfoque holístico que debería permear toda praxis educativa (Osuna, 2012).

El enfoque intercultural empieza por reconocer que la diversidad es inherente al ser humano y que se define más como proceso que como categoría (Aguado, 2009), es decir, la realidad social no solo presenta una diversidad infinita e inagotable, sino que, además, está en continuo cambio. Desde aquí no tiene mucho sentido asociar el término “diversidad” a grupos concretos, pues sus límites sólo pueden definirse invisibilizando la heterogeneidad intergrupala e intragrupal, o lo que es lo mismo, invisibilizando la propia diversidad. Por tanto, una acción educativa que parta de la heterogeneidad como normalidad debe tener en cuenta algunos aspectos, entre los que queremos destacar dos en este trabajo. Por un lado, la necesidad de trabajar desde las personas y desde la comunidad conjuntamente, y por otro, el uso crítico y problemático de las categorías mediante las cuales agrupamos y analizamos a las personas con la que trabajamos.

El primer elemento es fácil de explicar; para no invisibilizar la diversidad intergrupala e intragrupal no puede definirse a ningún individuo al margen de él mismo y de la relación con él (Abdallah-Pretceille, 2001). Por ello, el enfoque intercultural devuelve al individuo a un lugar preferente, especialmente en la intervención educativa, pero no desde un enfoque individualista sino comunitario.

Esto es así porque ni el individuo está aislado, sino que se encuentra inserto en una comunidad que forma una red intersubjetiva donde intercambia y transforma significados. Ni la persona es simplemente el producto de su pertenencia a una cultura o grupo, sino que es un actor que interpreta, selecciona y construye dicha(s) pertenencia(s). Lo que nos lleva al segundo elemento, las categorías sociales ocultan al individuo bajo las características genéricas del grupo al que se le asocia (Aguado, 2009; Mata, 2011, 2013), invisibilizan su diversidad y su capacidad de agencia, le reifican y homogenizan bajo las (supuestas) características que definen al grupo o categoría en la que se le inserta. Sin embargo, estas categorías o grupos pueden ser útiles tanto para acercarnos a una realidad compleja, como para identificar y visibilizar exclusiones e injusticias que se ejercen sobre determinados grupos sociales, aun reconociendo que, paradójicamente, precisamente la construcción de estos grupos es la herramienta para naturalizar la desigualdad y la exclusión.

Este es el difícil manejo del pensamiento categorial que el enfoque intercultural pone en evidencia: por una parte, destituir las categorías que nos piensan y que legitiman desigualdades, a su vez, reconocer esa desigualdad de oportunidades para el acceso a los bienes sociales, traducidas en la exclusión y privación de derechos básicos para algunas personas y grupos. Esto tiene claras implicaciones para la práctica socioeducativa que deberá dotar y dotarse de herramientas para anular toda discriminación, condición necesaria para avanzar en la transformación social.

## **1.2. Repensando la educación social desde el enfoque intercultural. Emancipación vs. control**

La Educación Social, como cualquier campo que se proponga trabajar con las personas, debe afrontar la complejidad social y la diversidad del ser humano. Esto significa constituirse como campo dinámico capaz de cuestionarse a sí mismo. Más si cabe cuando la organización social, las necesidades vitales, las situaciones de vulnerabilidad de los más variados tipos, así como los extremismos y prejuicios arraigados en las distintas sociedades, producen desigualdades que afectan fuertemente y de distintas maneras la calidad de vida de las más variadas poblaciones, desigualdades contra las que la educación social quiere actuar.

Desde finales del siglo XX estamos viviendo cambios constantes y cada vez más bruscos que extienden y exacerbaban situaciones de necesidad y vulnerabilidad que nos obligan a repensar constantemente nuestras acciones en el campo

socioeducativo. En ese sentido, “el atributo de estar en construcción es más esencial que coyuntural. Si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía social y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambios” (Úcar, 2018, p.31).

Desde esta necesidad el enfoque intercultural propone repensar la práctica de la educación social más allá de las categorías (Melero, 2017, 2018) considerando la importancia de una visión más holística y compleja de los fenómenos humanos, problematizando la práctica habitual de clasificar a las personas en perfiles poblacionales bajo la pretensión de identificar situaciones de “riesgo” que deben ser “rehabilitadas” (Núñez, 2014) a la vez que se evidencia que determinadas situaciones han ido produciendo prácticas de inclusión y exclusión que privilegian a ciertos grupos en detrimentos de otros.

A pesar de que la educación social está comprometida con la democracia y la justicia social, tal y como muestra el análisis de documentos con los que los mismos profesionales construyen y dan forma a su profesión (Melero 2017, 2018), queriendo actuar para reducir los efectos drásticos de las desigualdades y exclusiones sociales, con miras a desarrollar, junto con las personas, alternativas para mejorar la calidad de vida de individuos, familias, comunidades o grupos (Del Pozo Serrano, 2017). Su práctica puede llegar a ser contraproducente con estos compromisos, ya que este es un campo disciplinar complejo y lleno de dicotomías y contradicciones. Al fin y al cabo, es algo que se comparte con la educación, en general, teniendo tanto una función reproductora como una transformadora, aunque quizá no deberían entenderse como funciones contradictorias sino complementarias. Así, parece necesario educar a otros para actuar en el mundo de acuerdo con algún tipo de perspectiva o ideas que ciertos grupos pretenden o creen correctas, en general, aquellos grupos que tienen más poder (Johann, 2008), tratando a la vez de que esta educación potencia la capacidad crítica incluso para cuestionar este hecho, o en palabras de Paulo Freire:

Una educación que, jamás neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la persistencia de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable (Freire, 2012, p. 70).

En relación con la educación social, esta dicotomía reproductora/transformadora, tiene su

correlato en dos grandes perspectivas que convergen a finales del siglo XX en esta única disciplina, aunque aún hoy no parecen estar integradas. Estas dos grandes perspectivas varían según los grupos destinatarios; una de ellas sería una perspectiva amplia que dirige su acción hacia cualquier persona o grupo y la sociedad en su conjunto, mientras que la otra sería una perspectiva restringida que se focaliza sobre personas o grupos que presentan algún tipo de dificultad social (Gómez Serra, 2003). La primera hunde sus raíces en la tradición de la animación sociocultural y la educación popular, mientras que la segunda lo hace en la educación especializada y la Pedagogía Social (en su acepción más generalizada). Queremos centrarnos inicialmente en esta última por ser la más influyente en la intervención sociolaboral y por ser aquella que estamos poniendo en cuestión.

Según Janer (2017), la Pedagogía Social tiene sus raíces en Alemania, en el siglo XIX, cuando el país atravesaba importantes procesos de exclusión social, pobreza y marginación desencadenados por la Revolución Industrial, promoviendo la toma de conciencia de los problemas sociales. Tal conciencia se amplió después de la Segunda Guerra Mundial en el contexto de la reconstrucción posbélica y posfascista, que rompía con las propuestas del nacionalsocialismo, brindando la oportunidad para que los esfuerzos se dirigieran hacia la construcción de un estado de bienestar.

Como señalan Suenker y Braches-Chyrek (2016), existía, entonces, el interés y la necesidad de restablecer la legitimidad de la sociedad capitalista burguesa y también de asegurar la lealtad de las masas. Según estos autores, el desarrollo de políticas dirigidas a los más pobres, en la línea polarizada que estamos dibujando, va desde la evidente intención de disciplinar y domar a esta capa de la población, hasta la teoría de la construcción de una sociedad participativa. Sin embargo, también señalan que, aunque algunos han defendido la perspectiva más democrática, gran parte de las acciones dirigidas a esta población estuvo, y aún está, basada en la opresión.

Desde aquí se entiende por qué la educación social, mayoritariamente, parece estar directamente ligada a lo que se denomina exclusión social, aunque desde dos formas divergentes de abordar el problema. Ribero (2006) argumenta que, en la práctica, hay dos proyectos en disputa que orientan la práctica socioeducativa, en la que muchos profesionales están ingenuamente dispuestos a “controlar” a la población atendida.

Uno de los proyectos está históricamente relacionado con el concepto de exclusión social, se propone “incluir” a todos en el sistema neoliberal prioritariamente a través de la inclusión en el

mercado laboral, necesitando, para ello, estandarizar el ser humano conforme a las demandas de este mercado. Al definir quién está excluido y es, por tanto, susceptible de intervención, no se aclara quién decide cómo y quiénes están excluidos, y acaba atribuyendo esta responsabilidad únicamente al sujeto.

Si consideramos que los procesos de exclusión social son inherentes a la lógica del modo de producción capitalista, veremos que las políticas de inclusión y/o inserción social son estrategias para integrar los objetos –los excluidos– al sistema social que los excluye, y, al mismo tiempo, mantener bajo control las tensiones sociales que resultan del desempleo y la explotación del trabajo, motivos de exclusión social. (Ribeiro, 2006, p. 159, traducción propia).

Es decir, aquellos que no encajan en el sistema, por alguna razón –“limitaciones” físicas, económicas, ideológicas, entre otras– necesitan ser dóciles. Desde esta perspectiva, la educación social se prestaría a ejercer el control sobre los “no aptos”, los “inútiles para el mundo”.

El segundo proyecto al que se refiere Ribeiro (2006), requiere una comprensión más profunda del contexto histórico, social y económico, pues pondría el foco en los mecanismos de inclusión/exclusión para poder transformarlos desde una perspectiva de justicia social. Desde aquí, uno de los principales objetivos de la educación social sería problematizar las distintas realidades en las que se insertan los sujetos, permitiéndoles comprenderlas críticamente y pensar alternativas a los problemas cotidianos, para hacerse cargo de sus vidas.

Esta segunda perspectiva, más ligada a la educación popular, se vincula a una praxis educativa que parte de la comprensión de que la humanidad es diversa y tiende hacia posibilidades de transformación social, a partir del trabajo colaborativo entre profesionales y personas que acceden a los más diversos servicios que se ofrecen en el campo. En el constante movimiento entre la práctica y la reflexión, es necesario, por tanto, un ejercicio permanente para encontrar formas de acción que no “sujeten” a los demás, sino que les permitan construir alternativas viables para su acción en el mundo, respetando sus deseos, intereses, creencias, etc., con el objetivo de construir un mundo más justo y equitativo para todos.

### **1.3. Proyectos de inclusión sociolaboral ¿superan la exclusión o la mantienen?**

Entre los más diversos temas relacionados con las desigualdades sociales, la dificultad de acceso al

mundo del trabajo se ha caracterizado como un factor preponderante para que diferentes grupos o personas tengan acceso limitado a una serie de bienes sociales. El problema del desempleo es un hecho en muchos países. En Europa, por ejemplo, la tasa de desempleo juvenil fue más del doble de la tasa de desempleo adulto, en 2013, y “uno de los objetivos principales de la estrategia Europa 2020 es que el 75% de la población activa (20-64 años) tenga trabajo cuando finalice la década” (Moreno & Morales, 2017, p. 33). En Brasil, desde 1990, el trabajo informal ha ido creciendo, y fueron precisamente estos trabajadores los más afectados por la pandemia de covid-19, dejando a gran parte de la población sin ningún ingreso, dependiendo completamente de la ayuda del gobierno (Da Silva Costa, 2020). Datos del inicio del aislamiento en Brasil ya apuntaban hacia la población más afectada: personas con bajo nivel de escolaridad, mujeres, afrodescendientes e indígenas, con edad entre 14 y 39 años, son los que realizan más actividades de riesgo, con mayor vulnerabilidad y que más han sufrido con las medidas de aislamiento, perdiendo su fuente de ingresos y el apoyo de sus familias (Komatsu & Menezes-filho, 2020).

En línea con la crítica que venimos realizando, y en términos generales, el trabajo encaminado a la inclusión sociolaboral acaba por segmentar los colectivos, atendiendo a los más vulnerabilizados, según lo que muestra la investigación y, también, según los organismos internacionales y la financiación abogan y priorizan. La falta de servicios y políticas públicas que atiendan al amplio y diverso contingente de personas en el mundo que necesitan condiciones de trabajo dignas y seguras, que se encuentran “fuera” del mercado laboral, acentúa una organización que vuelve a dejar desatendidas a algunas personas.

En este contexto, diferentes autores han venido destacando la importancia de la educación y la pedagogía social para enfrentar realidades como estas, especialmente tras la pandemia del COVID-19, en los más variados lugares del mundo, entre los que cabe destacar a Dos Santos Rocha *et al.* (2021) que destacan el empeoramiento tras la pandemia de las situaciones de vulnerabilidad social y desempleo en Brasil; Paola Polo Amashta y Zolá Pacochá (2021), discuten las posibilidades de enfrentar la crisis tras el Covid-19 mediante la educación social en Colombia; Silva Ríos *et al.* (2021) lo hacen en México y Limón Mendizabal *et al.* (2021) en España con adultos mayores.

En cuanto al trabajo de la educación social en inclusión sociolaboral, Moreno y Morales (2017) destacan algunas prácticas, tales como: a) talleres de inserción sociolaboral; b) formación para el trabajo y búsqueda activa del mismo; c)

intermediación laboral con empresas; d) orientación profesional, entre otros. En algunos países la educación social se dirige preferentemente a poblaciones específicas como los jóvenes, como en Brasil, donde además existe una amplia oferta de cursos dirigidos al desarrollo personal y ciudadano, orientados a la inserción en el mundo del trabajo, además de cursos profesionales, que tiene un carácter mucho más técnico y, en cierto modo, reduccionista (Rocha, 2020).

Así las prácticas de educación social para la inclusión sociolaboral están perceptiblemente dirigidas a personas que han sido históricamente excluidas del exigente mercado laboral, es decir, hay un enfoque de “dar” condiciones, o en una perspectiva más colaborativa y crítica, construir junto con los sujetos herramientas para que puedan incorporarse al mundo laboral. Sin embargo, en una sociedad construida bajo la égida de la desigualdad social, se sabe que las condiciones de competencia entre los sujetos son injustas y fuertemente sesgadas por la desigualdad de oportunidades. Es aquí donde la intervención sociolaboral puede beneficiarse del enfoque intercultural, permitiéndonos reflexionar sobre las contradicciones de su quehacer en un mundo complejo, visibilizando las

buenas prácticas y cuestionando aquellas que, en realidad, mantienen y naturalizan dicha exclusión.

Desde aquí, surgen algunas preguntas, tales como: ¿Las prácticas cotidianas de la educación social, orientadas a la inclusión sociolaboral, consideran la diversidad o siguen ancladas en la diferenciación de perfiles poblacionales? ¿Dónde está puesto el foco para la producción de buenas prácticas relacionadas con la inclusión sociolaboral?

## 2. Método

El estudio de estas cuestiones problemáticas ha justificado la orientación del trabajo hacia dos objetivos complementarios: analizar el interés de las categorías identitarias para el mapeo de la intervención sociolaboral y, posteriormente, identificar elementos que permitan construir buenas prácticas inclusivas desde la valoración positiva de la diversidad.

Para dar respuesta a estos objetivos se ha trabajado con un enfoque metodológico mixto que permite el acercamiento progresivo a la realidad de estudio (Tashakkori & Teddlie, 2003). En el siguiente gráfico se sintetiza la información más relevante que enmarca la metodología del proyecto:

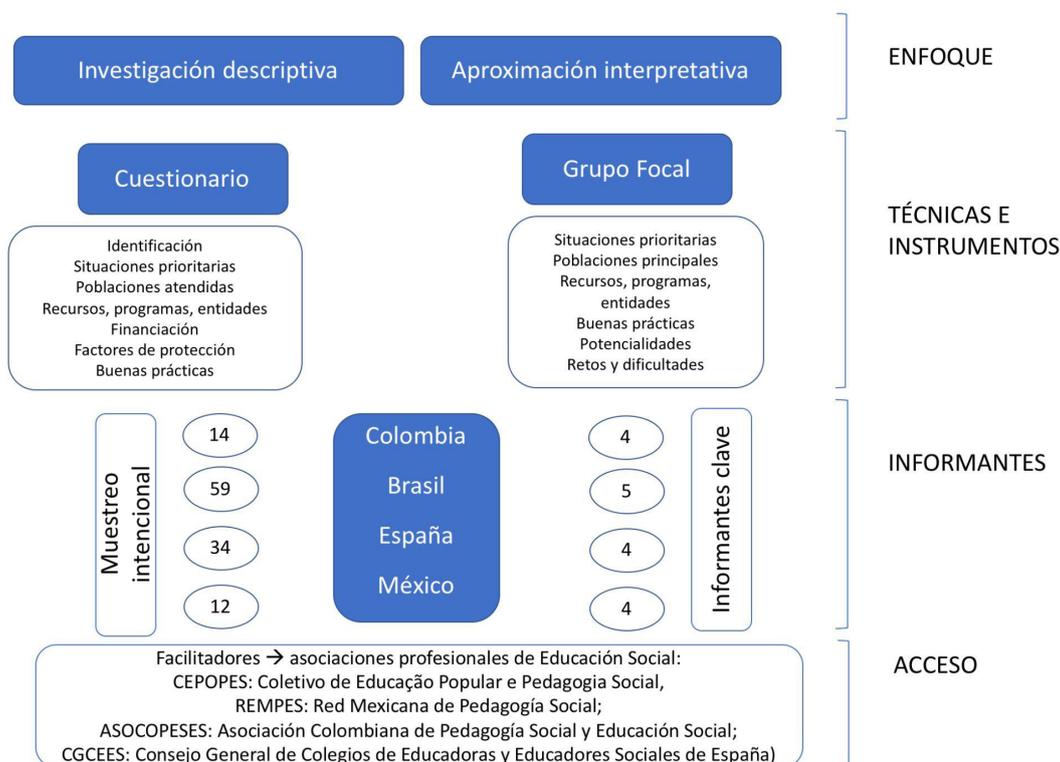


Figura1. Descripción metodológica de la investigación. Fuente: elaboración propia.

## 2.1. Participantes

Para la selección de los participantes, 119 en el cuestionario, se ha contado con la mediación de las asociaciones profesionales de Educación

Social en los respectivos países, que han facilitado el contacto con entidades con gran experiencia y reconocimiento en intervención socioeducativa para la inserción laboral. En la Tabla 1 se identifican las entidades participantes:

Tabla 1. Entidades participantes	
Países	Entidades
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyecto Pescar de Sao Paulo</li> <li>- Proyecto Pescar de Ponta Grossa</li> <li>- Proyecto Pescar de Paraná</li> <li>- Centro social marista de Porto Alegre</li> <li>- Servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos en Ponta Grossa (Paraná)</li> </ul>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficina de Inclusión y Desarrollo Productivo - Centro de Oportunidades</li> <li>- Fundación Mario Santo Domingo</li> <li>- World Vision</li> <li>- KRU Impacto:</li> </ul>
España	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opción 3</li> <li>- Pinar di</li> <li>- Fundación ISOS</li> <li>- Nittúa</li> </ul>
México	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto Poblano de Readaptación</li> <li>- Centro de Reflexión y Acción Laboral CEREAL</li> <li>- Fundación Padre Adolfo Kolping</li> </ul>
Fuente: elaboración propia.	

Las entidades entran en contacto directo con los profesionales de su plantilla. El cuestionario es respondido mayoritariamente por mujeres, cuya

formación específica se sintetiza en la tabla que sigue:

Tabla 2: Formación de las personas participantes				
	País			
	Brasil	España	Colombia	México
Formación	Pedagogía 50,85% Psicología 20,34%	Educación Social 79,49% Psicología 8,82% Pedagogía 8,82	ADE 21,43% Psicología 21,43% Sociología 12,29%	Magisterio 25% Psicología 16,67% Pedagogía 16,67%
Fuente: elaboración propia.				

Para las entrevistas se seleccionó personal con trayectoria en programas de inserción laboral. Los participantes han sido 17. La proporción de mujeres en este caso resulta bastante próxima a la de hombre (Brasil  $\frac{4}{5}$ ; España  $\frac{1}{4}$ ; Colombia  $\frac{1}{2}$ ; México  $\frac{1}{2}$ ).

## 2.2. Técnicas e instrumentos

El proceso de construcción de los protocolos de recogida de información ha partido del marco teórico que permite justificar dimensiones de interés implicadas en los procesos de inserción laboral, incluyendo así las siguientes dimensiones:

poblaciones / situaciones atendidas en riesgo de exclusión social; elementos y factores de protección en procesos e itinerarios de inserción socio-laboral; buenas prácticas para la inserción socio-laboral. El cuestionario quedó estructurado en preguntas cerradas con escala tipo Likert, junto con algunas preguntas abiertas donde poder matizar y explicar ciertas valoraciones. No obstante, esta posibilidad de expresión abierta en torno a las dimensiones de estudio citadas se ha dado principalmente en los grupos focales. Posteriormente se desarrolló una validación por dos jueces expertos de todos los países participantes.

Se solicitó el consentimiento informado tanto para las encuestas como para los grupos focales, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, garantizando únicamente su uso de acuerdo con las finalidades del proyecto, tal como se les informa en el protocolo de colaboración.

### 2.3. Procedimiento

Centrándonos en el procedimiento, para la elaboración de este texto se ha seguido la siguiente ruta analítica que permite conocer las claves diferenciales e interculturales en los procesos y prácticas de inserción laboral: para el primer objetivo de estudio se han explorado las dimensiones presentes en cuestionario y entrevistas que hacen referencia a la identificación de situaciones prioritarias y personas atendidas. El segundo objetivo se ha estudiado principalmente a través del análisis temático de la información contenida en las preguntas abiertas del cuestionario que describen buenas prácticas y, fundamentalmente, de los grupos focales realizados. Se ha abordado desde un enfoque mixto que, partiendo de nuestro modelo de educación intercultural, ha posibilitado

identificar elementos que permiten avanzar en la comprensión de procesos de intervención socio-laboral inclusivos.

## 3. Resultados

En función de los objetivos establecidos, estructuramos la presentación de los resultados en los dos apartados que siguen:

### 3.1. Quiénes y qué situaciones son atendidas. ¿Perfiles poblacionales? Discriminación manifiesta

La información recabada, tanto en el cuestionario como en los grupos focales, permite obtener una orientación general en torno a las poblaciones principalmente atendidas durante la pandemia. Entre todos los colectivos por los que se interroga, se señala la atención a jóvenes, mujeres y familias o personas en situación de pobreza. De forma ocasional, los desempleados de larga duración. Los resultados siguen incidiendo en la vulnerabilidad de estos grupos, cuyas dificultades en el acceso al mundo laboral quedaban constatadas con anterioridad a la pandemia.

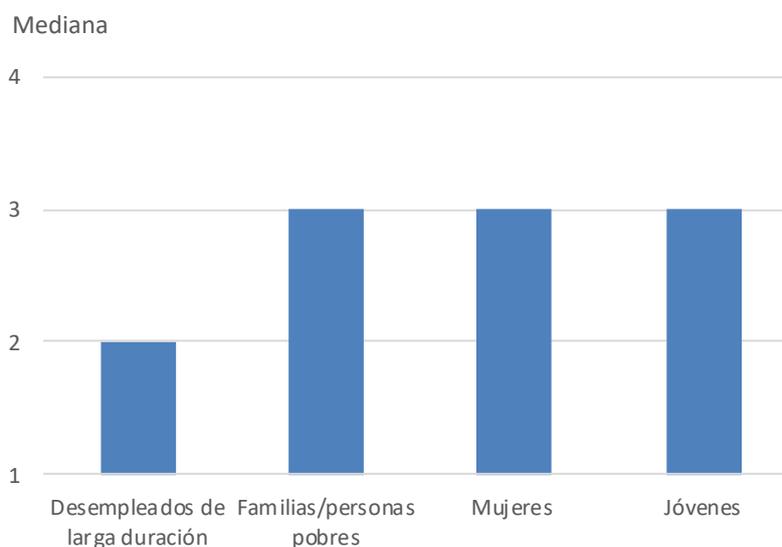


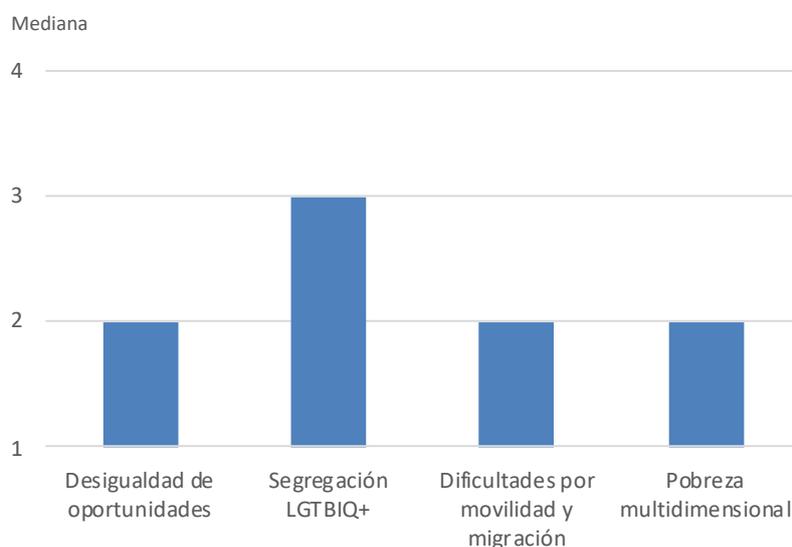
Figura 2. Población atendida. Fuente: elaboración propia.

Como se detalla en los grupos focales, la mayor dificultad de acceso al empleo, reforzada en condiciones de adversidad, ratifica la condición de vulnerabilidad de dichos grupos, con el riesgo de ser percibida como rasgo diferencial del perfil de persona usuaria, enmascarando el problema de fondo: la discriminación social como justificación para la desigualdad de oportunidades, en este caso, laborales:

*Bueno, los rasgos comunes es que claramente todos vienen de una situación vulnerable, ese es el común denominador de las personas que atendemos y es pues del rasgo diferencial, de pronto la etapa evolutiva en la que ellos se encuentra si son adultos mayores y son jóvenes y son mujeres, es decir, los tenemos como un poco también sectorizados en cuanto esas características de sexo y edad. (GF\_C3-Liz)*

Por ello, resulta de interés focalizar el análisis no sólo en los perfiles poblacionales, sino también en las situaciones prioritarias de exclusión que son atendidas. En este sentido, se subrayan

aquellas relacionadas con segregación LGTBIQ+; en menor medida, migración, situaciones de desigualdad y, nuevamente, pobreza.



**Figura 3. Situaciones atendidas. Fuente: elaboración propia.**

La segregación, en buena parte de los casos, tiene que ver con rechazo a todo lo que excede los límites de un modelo normalizado, donde todo debe permanecer sin necesidad de renovación educativa. Se perpetúa el estatus quo y el modelo de gestión de los recursos humanos en las empresas, ajenas al mínimo cambio:

*O sea, hay discriminación por condiciones de edad, salud, porque se les discrimina bastante a las personas que tienen alguna enfermedad degenerativa, porque se cuestiona que va a ser una carga para la empresa ¿no? Se discrimina a las personas por alguna preferencia, sobre todo los trans porque pues para la empresa, es como que tengo que invertir en capacitación y formación para las personas, para que entiendan, porque las mujeres se molestan si entran al baño; los hombres se molestan y es una cuestión que no se resuelve poniendo un tercer baño, si no, se resolvería capacitando a las mujeres, capacitando a los hombres, para entender que al final de cuentas, es una persona y es alguien que tienen también derechos y que también es susceptible de violación de derechos. (GF\_M2-Hugo).*

La idea de que las crisis puedan ser oportunidades de cambio no resulta así en situaciones que ya parten de la desventaja, sino al contrario. La pandemia vuelve a incidir en esta distribución desigual frente al mercado laboral, acusando mayores dificultades para quienes ya contaban inicialmente con ellas. Ciertamente es que algunas situaciones, que podríamos definir como “tóxicas” dentro de

los servicios de orientación sociolaboral, no han sido señaladas (segregación cultural, étnica, religiosa o discriminación por discapacidad, entre otras); ello podría deberse a las propias medidas de prevención sanitaria aplicadas en los centros, que, sin duda, han condicionado las posibilidades de acceso a ellos. Hasta donde la información da a conocer, la crisis del COVID-19 perpetúa desigualdades ya vividas. Nuestro modelo social aprovecha la pandemia para reproducir viejas pautas de discriminación (UNESCO, 2020).

*Yo creo que también podemos decir, que determinados efectos tienen poco que ver con el COVID y, que realmente también hay una parte que ha sido aprovechada para generar mayores diferencias, para generar mayores complicaciones para aquellas personas andaban más lejos de los recursos necesarios. Y no es difícil encontrar una redistribución de rentas en este momento de crisis, donde los trillones de pérdidas, parece que han caído como siempre, en las manos más débiles. Entonces, ¿eso qué hace? cronificar, por supuesto y agrandar el problema a nivel macro con las personas que ahora lo tiene más complicado, porque la distribución de la carga no ha sido justa ni ecuánime. (GF\_E4-Raúl).*

*Hemos detectado muy pocas personas que acuden porque no pueden conseguir trabajo, pero es el tema de discriminación; ya sea por edad, por condición, por preferencia o porque demandaron en algún momento a la empresa, o porque exigieron en algún momento de la empresa. Entonces, son procesos como*

que se enmarcan en la discriminación, porque a nadie le pueden negar el trabajo, a nadie. Entonces, es un proceso que nos llega, pero la mayoría llegan, porque ya tienen un problema, tienen un conflicto. (GF\_M2-Hugo).

### 3.2. La inserción laboral desde la diversidad. Factores considerados y apertura a buenas prácticas

Solo desde un enfoque socioeducativo de carácter crítico podremos trabajar por la reducción de las desigualdades de acceso al mercado laboral y apostar por itinerarios de inserción laboral comprometidos con el reconocimiento de la diversidad. Esto implica ampliar el foco de la intervención, analizando responsabilidades en los procesos de discriminación para tratar de garantizar trabajo para todas las personas. Supone reconocer, reconocerse, la potencialidad de cada una de ellas, sin etiquetas previas que justifiquen desventaja alguna. Por ello, las buenas prácticas

identificadas en las respuestas recogidas en cuestionario y grupos focales inciden en dos direcciones complementarias: trabajo con las personas, orientado al logro de la autonomía, confianza y empoderamiento; trabajo comunitario, dirigido al reconocimiento y valoración de la diversidad desde la cultura democrática.

La información recabada nos permite conocer en qué medida ciertos factores de protección son trabajados en los procesos de inserción laboral desde este enfoque de inclusión y fortalecimiento comunitario. Los resultados muestran una consideración incipiente de algunos elementos clave, aunque en ningún caso puedan constituirse como ejes que definen la práctica socioeducativa de estos servicios. Volvemos a incidir en la anómala situación vivida durante la pandemia, donde es posible que la práctica cotidiana de algunos centros y servicios se vieran alterados, por lo que los resultados no son concluyentes para poder establecer el mapa general de estos factores asociados a la intervención socioeducativa.



Figura 4. Elementos en la intervención. Fuente: elaboración propia.

A través del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario y los discursos producidos en los grupos focales podemos obtener claves que nos permiten articular el modo en que algunos centros e instituciones están llevando a cabo una intervención laboral desde un enfoque socioeducativo crítico. Su análisis nos facilita abrir buenas prácticas que inspiran procesos de inserción laboral donde la diversidad sea un valor para potenciar. Para ello, distinguimos los dos niveles interrelacionados propuestos en nuestra conceptualización del enfoque intercultural: trabajo desde las personas y desde la comunidad.

#### Trabajar desde las personas

##### - Autoconocimiento y apropiación

El acompañamiento en la inserción laboral parte de una valoración positiva de la diversidad, condición para la construcción de experiencias transformadoras en sus proyectos de vida. Valorar y valorarse, reconocer y reconocerse, precisan sustituir un enfoque de intervención basada en déficit y avanzar en procesos que pongan en valor las potencialidades de las personas usuarias, responsables y dueñas de trayectorias vitales:

*Acompañamiento de los jóvenes desde el inicio de su formación, con énfasis en su autoconocimiento y*

ciudadanía, promoviendo su protagonismo y acercándose a sus familias. (P\_Abierta\_cuestionario-Brasil)

El proyecto enfatiza mucho en conocer los gustos de los jóvenes para orientarlos a que realicen sus sueños con lo que realmente les gusta. (P\_Abierta\_cuestionario-Colombia)

La estrategia de acompañamiento permite intencional procesos de apropiarse de proyectos de vida, reinterpretar sus realidades y la toma de decisiones. (P\_Abierta\_cuestionario-México)

Trabajar desde la perspectiva de valoración de la diversidad implica tolerancia cero con cualquier tipo de discriminación. Ninguna categoría social define una identidad cerrada, sin que en modo alguno puedan ser justificación para la exclusión:

*Atención sin discriminación de etnia, género, orientación sexual y religión. Donde los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social ven fortalecidos sus vínculos, desarrollando su autonomía, despertando en cada uno de los sujetos el protagonismo de su historia de vida. (P\_Abierta\_cuestionario-Brasil).*

### - Empoderamiento

Hacer frente a situaciones de discriminación laboral y hacer valer los derechos fundamentales son formas de empoderamiento necesarias para lograr justicia en los procesos de inserción laboral:

*empezamos a trabajar y aplicamos para un proyecto que se llama "por un trabajo justo, para una vida digna" que es encaminado a apoyar a las personas refugiadas o que ya tienen un permiso para laborar; refugiado a asilado o, en la situación en que este justo, para apoyarlos en que conozcan cuáles son sus derechos laborales, sus derechos humanos laborales, para que los puedan exigir y defender. (GF\_M2-Hugo).*

El rol activo de las mujeres está siendo visibilizado progresivamente, ejerciendo además un efecto multiplicador en la reivindicación de empleabilidad justa.

*Y es un poco lo que os comentaba, es increíble la cantidad de chicas; tenemos más chicas en intervención que chicos. Ha habido un cambio y un boom tremendo. Muy bien por el tema del empoderamiento. (GF\_E3-Bernardo).*

*También, tenemos un tema con las mujeres, hemos identificado que en el sector donde nosotros trabajamos hay un alto índice de participación femenina y consideramos que eso es muy importante porque al final cuando nosotros empoderamos a la mujer,*

*empoderamos a la familia y entonces tratamos mucho de llevar aquí ese liderazgo femenino también se traduzca en información técnica, formación en habilidades sociales y pues claramente un tema de empleabilidad. Nos dimos cuenta de que la mayoría de las mujeres que residen en este sector ejerce ese liderazgo porque están en sus hogares y pues tiene más disponibilidad de tiempo, entonces también creamos un centro de emprendimiento donde ayudamos también a potencializar esas unidades de negocios, es decir que esa reactivación económica se da en dos sentidos empleabilidad y emprendimiento esos son como las poblaciones a las que nosotros le hemos dedicado como nuestro mayor trabajo. (GF\_C3-Liz).*

## Trabajar desde lo comunitario

### - Enfoque de justicia social

Erradicar la desigualdad y promover el trabajo digno son objetivos de una intervención sociolaboral comprometida con la justicia social. En el plano laboral, "promover la justicia social no quiere decir solamente aumentar los ingresos y crear puestos de trabajo, también es una cuestión de derechos, dignidad y libertad de expresión de los trabajadores, así como de autonomía económica, social y política" (ONU, 2021, párrafo 14). Este es el paradigma que debe orientar los procesos de inserción laboral como garantía de derecho social.

*Poner en marcha los recursos necesarios para hacer frente a situaciones injustas. (P\_Abierta\_cuestionario-España)*

### - Trabajo en equipo

Para ello, una estrategia necesaria es abordar el trabajo en equipo como forma de construir comunidad, desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza de los grupos, el fortalecimiento de la dimensión crítica y transformadora:

*Una buena práctica es aquella que cuando se realiza con jóvenes consigue promover un espacio que potencia las diferentes capacidades de los grupos para que trabajando en equipo todos puedan desarrollar todo su potencial. Una buena práctica trabaja por la conciencia crítica de los jóvenes y la conciencia de clase, para que los jóvenes puedan saber qué lugar ocupan en la organización social, cuáles son sus privilegios, sus derechos, sus responsabilidades hacia el mundo y hacia los demás, para que su acción en el mundo sea consciente. (P\_Abierta\_cuestionario-Brasil)*

*Otra de las cosas que hacemos con los jóvenes, es justo promover la organización entre ellos, el construir otras relaciones entre ellos. (GF\_M3-Maribe).*

## - Construcción de redes

El sentido sistémico de la intervención implica la atención a la complejidad de los procesos, como se señala en la gráfica anterior. Los procesos de inserción laboral en clave de justicia social requieren la complicidad de instituciones para avanzar en la garantía de derechos:

*Para nuestra entidad una buena práctica es lograr de buena forma nuestro objetivo de proyecto, que es eliminar la desigualdad laboral y poder crear vinculaciones laborales de personal migrante a empresas colombianas, todo con un acompañamiento para el beneficiario (P\_Abierta\_cuestionario-Colombia)*

*Articular acciones y generar alianzas con otros actores. (P\_Abierta\_cuestionario-Colombia)*

## 4. Discusión y conclusiones

Toda práctica desde un enfoque intercultural necesita rechazar nuestros ritmos habituales e instalar dentro de la cotidianeidad los espacios y tiempos que permitan reconocer el valor de las personas con las que nos relacionamos. La intervención socioeducativa para la inserción laboral no es una excepción, por complejo que resulta este ámbito específico marcado por lógica neoliberal que pone en cuestión el derecho al trabajo para todos, todas las personas. La misma lógica capaz de construir colectivos de exclusión frente a quienes tienen el poder de decidir en qué se trabaja, quiénes, cómo y en qué condiciones.

La cuestión que se deriva de esta autoridad es la adscripción de ciertas desventajas a determinados grupos. Los efectos del COVID-19 en el mercado de trabajo no escapan de esta tendencia,

contribuyendo a la amenaza de una creciente desigualdad (Weller, 2020). Son jóvenes, mujeres y personas en situación de pobreza quienes verán impuestas mayores resistencias para el logro de un empleo digno.

El tiempo de pandemia, ha ratificado en los centros y servicios de inserción sociolaboral la atención a estos usuarios; sin embargo, el resto de las categorías utilizadas para identificar a la población destinataria no se han revelado útiles. Necesariamente porque estas categorías no describen a nadie ni facilitan comprender y dar valor a las potencialidades de las personas. Posiblemente, las condiciones sanitarias de la pandemia han justificado una reorganización de los servicios y formas de intervención, permitiendo procesos más personalizados, que facilitan el contacto directo donde conocer y reconocerse al margen de etiquetas. Supondría así un avance en la línea apuntada por Rocha (2020), que justifica la necesidad de pasar de un modelo técnico e instrumental a una intervención de carácter transformador, redefiniendo el papel del educador social como mediador en procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades y potencialidades que faciliten su inserción en el mundo del trabajo de manera crítica y consciente. Proponemos la continuidad en esta línea de investigación e intervención, esencial desde el punto de vista intercultural.

El enfoque intercultural no se afirma de forma explícita en el mapa general de los servicios y centros de intervención sociolaboral. Sin embargo, encontramos discursos en torno a prácticas que ponen el foco en la perspectiva colaborativa y crítica, capaz de concientizar sobre las situaciones de injusticia y discriminación, proponiendo el fortalecimiento de la persona y la comunidad como reacción posible hacia la inclusión y la dignidad en el trabajo.

## Nota

- 1 Se ha procurado la utilización de lenguaje inclusivo a lo largo de todo el texto. En los casos donde únicamente se indica el masculino, ha de tomarse en sentido genérico.

## Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación Intercultural*. Idea Books.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado & M. del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp. 13-27). Ramón Areces.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 275-294.
- Aguado, T., Mata, P., & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408-423.

- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles Del CEIC*, 2011/2(73), 1-37.
- Da Silva Costa, S. (2020). Pandemia e desemprego no Brasil. *Rev. Adm. Pública*, 54(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0034-761220200170>
- Dietz, G., & Mateos, L.S. (2009). El Discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado & M. del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural perspectivas y propuestas* (pp.45-65). Ramón Areces.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2017). Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Ensino & Pesquisa*, 15(2), 97-116.
- Dos Santos Rocha, J., Pavani Dias, S., & Boschi Bol, P. (2021). Educación social y pobreza en Brasil en tiempos de pandemia. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 89-105. <http://10.34810/EducacioSocialn78id384414>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar*. [Tesis de doctorado no publicada]. UNED.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Janer, A. (2017). *La Pedagogía Social bajo la mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Johann, J. (2008). *Educação e a utopia da esperança*. Ulbra.
- Komatsu, B.K., & Menezes-Filho, N. (2020). Simulações de Impactos da COVID-19 e da Renda Básica Emergencial sobre o Desemprego, Renda, Pobreza e Desigualdade. *Police paper*, 43, 1-33. <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Paper-v14.pdf>
- Limón Mendizabal, Mª R., De-Juanas Oliva, Á., & Rodríguez-Bravo, A.E. (2021). Educación social de personas adultas y mayores: desafíos ante la COVID-19. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 129-149. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn78id384812>
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La Construcción Del Conocimiento Desde El Enfoque Intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Mata, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora : propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. [Tesis de doctorado no publicada]. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Pmata>
- Mata, P. (2013). Interculturality beyond Its Own Limits: Epistemological and Ethical-Political Proposals. *Anthropology in Action*, 20(3), 43-52.
- Melero, H.S. (2017). Hacia una Educación Social Intercultural. En T. Aguado y P. Mata (coords.). *Educación Intercultural*. (pp. 253-287). UNED.
- Melero, H.S. (2018). (Un) Posicionamiento crítico de nuestra práctica profesional. El reto de repensar las relaciones educativas más allá de las etiquetas. En Colectivo JIPS. *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa*, (pp. 291-314). Aljibe.
- Melero, H.S., & Manresa, A. (2022) Perspectivas sobre Educación Intercultural e Identidad de Educadores en Formación de Posgrado en Ecuador: Lecciones para la Formación Docente. *Diálogo Andino*, 67, 124-136.
- Moreno López, R., & Morales Calvo, S. (2017). Las competencias socio-profesionales para la inserción socio-laboral de jóvenes en los programas propios de educación social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 33-50. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19357>
- Núñez, V. (2014). Formas actuales de control social: impactos en la Educación Social. Reflexiones desde la Pedagogía Social. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1>
- Organización de Naciones Unidas (2021). *La justicia social se debe extender a los trabajadores de las plataformas digitales*. <https://news.un.org/es/story/2021/02/1488422#:~:text=Promover%20la%20justicia%20social%20no,autonom%C3%ADa%20econ%C3%B3mica%2C%20social%20y%20pol%C3%ADtica>.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38-58.
- Paola Polo Amashta, G.P., & Zolá Pacochá, A I. (2021). Educación social comunitaria y especializada: estrategias para afrontar la covid-19 en Colombia. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 35-59.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30.
- Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc. Campinas*, 27( 94), 155-178.
- Rocha, J. (2020). *A constituição subjetiva de educadores sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida*. 229 f. [Tese de Doutorado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. Guía de formación*. ProgettoMondo Mlal.

- Silva Ríos, C.E., Villaseñor Palma, K., Valdivia Vizarreta, P., & Guzmán Zárate, C. (2021). Recursos, usos de las TIC y fortalecimiento de las educadoras sociales durante la pandemia de la COVID-19 en zonas rurales de Puebla, México. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 78, 107-127. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialen78id385494>
- Suenker, H., & Braches-Chyrek, R. (2016). Pedagogía social/trabajo social en Alemania: teorías y discursos de la pedagogía social y el trabajo social: de la disciplinarización de los pobres a una perspectiva de emancipación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 19-44. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.03)
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage Publications.
- Úcar, X. (2018). *Pedagogías de lo Social*. UOC.
- UNESCO, (2020). *La pandemia, espejo de nuestra vulnerabilidad*. <https://es.unesco.org/courier/2020-3/pandemia-esspejo-nuestra-vulnerabilidad>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Weller, J. (2020). *La pandemia del COVID-19 y su efecto en las tendencias de los mercados laborales*. Documentos de Proyectos(LC/TS.2020/67). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Bielefeld University Press.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Dos Santos, J., Melero, H.S., & Ballesteros, B. (2023). "Por un trabajo justo, para una vida digna": inserción laboral desde un enfoque intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 43-57. DOI:10.7179/PSRI\_2023.03

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**JULIANA DOS SANTOS ROCHA.** Av. Sertório, 1988 - Navegantes, Porto Alegre - RS, 91020-000. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil).

**HÉCTOR S. MELERO.** UNED. Facultad de Educación. c/ Juan del Rosal 14, D-2.48. 28040 Madrid.

**BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ.** UNED. Facultad de Educación. c/ Juan del Rosal 14, D-2.87. 28040 Madrid.

---

## PERFIL ACADÉMICO

### **JULIANA DOS SANTOS ROCHA**

Doctora y Maestra en Educación, Psicopedagoga. Pedagoga de la Fundação Projeto Pescar (Brasil), trabajando con inserción social y laboral. Profesora invitada de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/Brasil) y de la Universidad del Norte (UniNorte/Colombia). Investigadora del grupo de investigación Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPEs), de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Brasil).

### **HÉCTOR S. MELERO**

Profesor contratado doctor en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y miembro del Grupo INTER de investigación en educación Intercultural de la UNED. Su actividad docente e investigadora está centrada en el enfoque intercultural en educación, el aprendizaje de la participación ciudadana y en los movimientos sociales, la participación infantil así como en métodos de investigación cualitativos y participativos en educación, en concreto en educación social.

### **BELÉN BALLESTEROS VELÁZQUEZ**

Profesora Titular en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y miembro del Grupo INTER de investigación en educación Intercultural de la UNED. Su actividad docente e investigadora está centrada en metodología cualitativas aplicadas al ámbito de la diversidad y educación democrática.



## **Inserción sociolaboral: el papel de las familias desde la percepción de los agentes socioeducativos. Un estudio cualitativo**

### **Socio-Labor Insertion: The Role of Families from the Socio-Educational Agents' Perception. A Qualitative Study**

### **Inserção sociolaboral: papel das famílias na percepção de agentes socioeducativos. Um estudo qualitativo**

Beatriz ÁLVAREZ-GONZÁLEZ\* & Ana ZOLÁ PACOCHÁ\*\*

\*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) &

\*\*EIDUNED / Corporación Universitaria Minuto de Dios - Rectoría Caribe

Fecha de recepción: 10.X.2022

Fecha de revisión: 07.XI.2022

Fecha de aceptación: 07.XII.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

inserción laboral;  
exclusión laboral;  
influencia familiar  
y toma de  
decisiones  
laborales;  
informantes clave;  
análisis cualitativo

**RESUMEN:** En el entorno familiar se empiezan a construir los proyectos vitales, acompañando a los sujetos en el tránsito de su vida. Una de estas transiciones es la inserción laboral, y las familias desempeñan un papel clave en este proceso. El presente estudio se inserta en una investigación más amplia sobre la Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión.

Se trata de un estudio exploratorio, con metodología cualitativa, cuyos datos se han recogido mediante entrevista grupal (grupos focales), con preguntas semiestructuradas, que se han analizado con el software cualitativo Atlas-ti (v.22)

Los grupos focales se constituyeron con profesionales (informantes clave) de la intervención socioeducativa con familias, que participan en servicios y programas para la inserción sociolaboral tras la pandemia, procedentes de cuatro países iberoamericanos: Brasil, Colombia, España y México. Mediante esta información se pretende conocer las situaciones de exclusión social, las poblaciones más afectadas, y las principales propuestas de intervención. Los

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Beatriz ÁLVAREZ GONZÁLEZ.** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Facultad de Educación. Dpto. MIDE II-OEDIP (España). [balvarez@edu.uned.es](mailto:balvarez@edu.uned.es)

#### FINANCIACIÓN

Investigación marco: PID2021-127271NA-I00. Proyectos Generación de Conocimiento. Ministerio de Ciencia e Innovación: "Educación social y COVID-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)". Financiación complementaria interna UNED: "Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social". Ayudas a Proyectos de investigación en Ciencias Sociales y COVID-19, alineados a los ODS, Banco Santander. Ref.: 2021-101-UNED-PROY.

	<p>resultados que orientan este estudio se centran en: a) Los jóvenes y el apoyo familiar durante y tras la pandemia; b) El género y los cuidados (el apoyo vinculado a los roles). Se encontró acuerdo entre los profesionales con respecto a la valoración del papel proactivo de padres, madres y cuidadores/as en el fomento de la autonomía personal y familiar de los miembros. Así, la intervención de agentes socioeducativos (entidades del 3º sector), se consideró pertinente para orientar, acompañar e identificar las habilidades sociales y laborales que facilitan la inserción sociolaboral.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> labor insertion; labor exclusion; family influence and labor decision making; key informants; qualitative analysis</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The family environment is the place where vital projects begin, accompanying people in the transit that life itself entails. One of these transitions is labor insertion, and families play a key role in this process. This study is part of a broader research developed around Social Education and COVID-19 in Ibero-America: social and labor exclusion after the pandemic and good practices for inclusion.</p> <p>This is an exploratory study, with a qualitative methodology, with data collected through group interviews (focus groups), with semi-structured questions. The data analysis has been carried out through the qualitative software ATLAS.ti (v.22).</p> <p>The focus groups consist of professionals implied in socio-educational intervention with families, who participate in services and programs aimed at socio-labor insertion after the pandemic. These key informants come from four countries of the Ibero-American context: Brazil, Colombia, Spain and Mexico, and through the data they have provided, it is intended to know the situations of social exclusion, the populations that are most affected, as well as the proposals for intervention and insertion indicators on which they are based.</p> <p>Results of this research are interpreted within the framework of the two main categories that have guided the study. These categories derived from the focus groups information: a) Young people and family support during and after the pandemic; b) Gender and care (support linked to gender roles);</p> <p>The professionals participating in this study show agreement regarding the assessment of the proactive role of fathers, mothers and caregivers in promoting the personal and family autonomy of the members. Likewise, the intervention of socio-educational agents (entities of the 3rd sector) it is considered pertinent to guide, accompany and identify the main social and labor skills, and consequently, facilitators of social and labor insertion.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> inserção laboral; exclusão laboral; influência familiar e tomada de decisão laboral; informantes-chave; análise qualitativa</p>	<p><b>RESUMO:</b> É no ambiente familiar que os projetos vitais começam a ser construídos, acompanhando os sujeitos no trânsito a própria vida. Uma dessas transições é a colocação no mercado de trabalho, e as famílias desempenham um papel fundamental nesse processo. Este estudo faz parte de uma investigação mais ampla desenvolvida em torno da Educação Social e COVID-19 na Ibero-América: exclusão social e laboral após a pandemia e boas práticas para a inclusão.</p> <p>Trata-se de um estudo exploratório, com metodologia qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas em grupo (grupos focais), com questões semiestruturadas, que foram posteriormente analisadas com o software qualitativo ATLAS.ti (v.22).</p> <p>Os grupos focais foram compostos por profissionais da intervenção socioeducativa com famílias, que participam de serviços e programas voltados à inserção sociolaboral após a pandemia. Estes informantes-chave provêm de quatro países do contexto Ibero-americano: Brasil, Colômbia, Espanha e México, e através dos dados por eles fornecidos, pretende-se conhecer as situações de exclusão social, as populações mais afetadas, bem como as propostas de indicadores de intervenção e inserção em que se baseiam.</p> <p>Os resultados deste estudo são apresentados no quadro das duas categorias principais que nortearam este estudo, e que foram desenvolvidas com base nas informações dos grupos focais: a) Jovens e apoio familiar durante e após a pandemia; b) Gênero e cuidado (apoio vinculado aos papéis de gênero);</p> <p>Houve concordância entre os profissionais quanto à avaliação do papel proativo de pais, mães e cuidadores na promoção da autonomia pessoal e familiar dos membros. Da mesma forma, considerou-se pertinente a intervenção dos agentes socioeducativos (entidades do 3º setor) para orientar, acompanhar e identificar as principais competências sociais e laborais e, conseqüentemente, facilitadoras da inserção social e laboral.</p>

## Introducción

Las familias como institución, sistema y organización social, tienen un papel importante en el desarrollo humano, bien sea por potenciar y promover habilidades y capacidades o, por el contrario, por acrecentar la negación, la no estimación propia ni del otro o por propiciar el desconocimiento

e inseguridad, entre otros. Sea cual sea el caso, es relevante reconocer el cumplimiento de sus funciones, la configuración familiar y la influencia ejercida para trazar un ideal de calidad de vida, o la perpetuación de tradiciones (de toda índole) en el ejercicio de la adultez. El entorno familiar es donde empiezan a construirse los proyectos vitales, acompañando a los sujetos en el tránsito que

supone la vida misma, con todos sus cambios, y en asumir alguna postura, reacción y forma de afrontar las dificultades y oportunidades.

Una de estas transiciones es la inserción laboral y, de nuevo, las familias desempeñan un papel clave en este proceso. A este respecto, el estudio que se presenta en este artículo se inserta en una investigación más amplia que se desarrolla en torno a la Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión. Y, en este trabajo, se revisan tanto las estrategias que ponen en marcha las familias para promover la inserción laboral de sus hijos e hijas, como la intervención y los recursos que se ofrecen desde las entidades socioeducativas.

El eje central de este estudio es la inserción sociolaboral considerada desde el marco de influencia de las familias, como parte de la dimensión social, al constituir un sistema que interactúa de forma transversal en la vida social y, que, a la luz de la emergencia sanitaria vivida por la COVID-19, fue el escenario principal de las relaciones interpersonales en el que se afrontaron los fracasos, desempleos, miedos y ansiedades en la misma medida en la que se acertaban las jornadas laborales, se finalizaban contratos y los roles de jefaturas y cuidados transitaban entre unos y otros. ¿Qué papel cumple la familia en la inserción sociolaboral? ¿Se enmarca como un factor de protección o de riesgo? ¿Son determinantes los procesos de orientación familiar para la vida laboral? Estos interrogantes buscan darnos unos referentes para valorar con agentes socioeducativos, que acompañaron e intervinieron en las familias durante la pandemia, las principales capacidades y necesidades en el marco del apoyo para la inserción sociolaboral.

A partir de estos planteamientos se ha diseñado este estudio cuyos datos proceden de las percepciones de los profesionales de la intervención socioeducativa con familias, que participan en servicios y programas encaminados a la inserción sociolaboral tras la pandemia. Estos profesionales, así como las instituciones, programas y recursos que se analizan en este trabajo proceden de cuatro países del contexto Iberoamericano: Brasil, Colombia, España y México.

## 1. Justificación y objetivos

### *Variables de investigación en inserción laboral*

La inserción laboral es un proceso influido y determinado por múltiples variables, y cuyo estudio se puede enfocar igualmente desde diversas perspectivas. Así, la investigación en este campo,

prácticamente desde su inicio, ha identificado una serie de variables que se pueden considerar clásicas en los diversos estudios, por ejemplo, Díaz-Méndez (1999) señaló las variables consideradas con influencia en la toma de decisiones de la persona sobre su inserción laboral como: género, edad, tamaño de las familias (número de miembros) relaciones filo-parentales, estilo de socialización, período evolutivo de la familia (hijos/as adolescentes, sucesión o no en la actividad familiar), familia y conflictos y crisis (hijos en paro, divorcio). En otro estudio más reciente, Navarrete (2019), sitúa en la variable de género las brechas que se producen en el mercado laboral, y también la población de personas jóvenes que deben conciliar sus estudios. De igual forma, Vega *et al.* (2012) señalan como variables relevantes para la inserción laboral de las personas jóvenes, las conductas adictivas (consumo de alcohol, tabaco y sustancias ilegales), el nivel educativo de los padres, así como la situación de vulnerabilidad de las familias (ej. Migración, acceso a los recursos sociales). Por su parte, Oriol *et al.* (2014), y de Campos *et al.* (2020), se centran en los efectos que, el hecho de contar o no con redes sociales en el entorno familiar, se observan sobre sus miembros. Otros autores, Aquino-Canchari *et al.* (2020), destacan las situaciones de conflicto y vulnerabilidad en la escuela.

Sobre este planteamiento, este estudio se enfoca principalmente al papel de las familias en la inserción sociolaboral de sus miembros, y en esta línea interesa profundizar sobre los factores familiares, tanto de protección como de riesgo para sus miembros con respecto a sus procesos de transición e inclusión social y laboral. Y, en consecuencia, comprobar como las políticas sociales, de los países estudiados, tratan de dar respuesta a las necesidades identificadas en los grupos familiares en situaciones de crisis o vulnerabilidad, como es el caso de la pandemia COVID-19.

### *La inclusión social y laboral y el papel de las familias*

Diversos autores como Chuaquí *et al.* (2016), Jiménez, (2008), Hernández Pedreño (2008) y Tezanos (1998), conceptualizan la inclusión social como una forma de interacción en la que los interlocutores se vinculan de forma que se reconocen entre sí como sujetos sociales competentes y singulares, también señalan una serie de factores que explicarían cómo los niños, niñas y adolescentes son incluidos o no en su contexto familiar, y cómo estas experiencias iniciales pueden, a su vez, determinar el grado de inclusión en otros entornos sociales. Entre los factores identificados que inciden

en el mayor o menor grado de inclusión social que logren las personas, estarían el reconocimiento y desarrollo de competencias que, posteriormente, favorecerán una inserción positiva, las estrategias para la promoción de la participación, así como el fortalecimiento de los vínculos, internos y externos a la familia.

Cuando las personas que integran los diversos contextos familiares, y las propias familias al completo atraviesan situaciones, personales, sociales, comunitarias adversas (pobreza, violencia, discriminación, enfermedad, etc.) y según el momento evolutivo en el que se encuentren correrán el riesgo de perder o, quizás, ni siquiera llegar a alcanzar los beneficios de la pertenencia ni a participar plenamente en su contexto social, cuya principal consecuencia es la exclusión social, Santana Vega *et al.* (2018), Moreno-Carmona & Cleves-Valencia (2022).

Las personas en situación de exclusión social se encontrarán en situaciones circulares que tenderán a mantenerlas en esa situación. Y, en este sentido, muchos estudios han tratado y tratan de comprender estas dinámicas con la finalidad de proporcionar las claves que ayuden a las sociedades a combatir los problemas provocados por la exclusión, Parrilla *et al.* (2010), Melendro *et al.* (2017).

En aras de aportar a la solución de los problemas derivados de la exclusión, Tezanos (1998) señaló la necesidad de promover el empleo accesible y de calidad, con ingresos que garantizaran la estabilidad de las familias, y al mismo tiempo, la intervención de profesionales que ayudasen a fomentar redes fuertes de interacción social, como factor de protección contra la exclusión social. Subirats *et al.* (2004) plantearon abordar la exclusión social desde una perspectiva integral, y de esta forma propusieron la intervención en siete ámbitos: económico, formativa, relacional, residencial, laboral y finalmente, ciudadanía y participación. Y para cada uno de estos ámbitos de exclusión social también definieron tres variables que inciden en la desigualdad social: género, edad y origen o etnia.

Por su parte, Chuaquí *et al.* (2016) consideran la exclusión social como un proceso con cuatro dimensiones: dinámica (realidad cambiante), multicausal (diversidad de factores de riesgo), relativa (diversidad de tiempos y contextos) y estructural (bases económicas, políticas y culturales). Entre todos los elementos que apuntan estos estudios, y en otros como el de López-Aranguren (2000), Universidad Nacional de Cuyo (2022) y Morales & Van Hemelryck (2022), se señala reiteradamente a la inserción laboral en relación con la atenuación de situaciones de exclusión, convirtiéndose en la

clave para revertir las mismas y facilitar el camino a la participación social plena.

De forma coherente con lo ya expuesto, Santana *et al.* (2016) plantean que la inserción laboral se constituye principalmente en “*el proceso que permite a la persona mejorar sus condiciones para situarse favorablemente ante el empleo y facilitar su acceso a un puesto de trabajo*”(p.63), cuyo logro supone el acceso y la satisfacción de las necesidades básicas a partir de los ingresos conseguidos y, al mismo tiempo, se vincula directamente con las mejoras en las condiciones y calidad de vida, ya que estos procesos apuntan en gran medida al desarrollo de habilidades sociales y competencias del ser para la proyección de características adecuadas a las necesidades laborales.

### ***El papel de las familias en las transiciones al mundo laboral***

Las familias desempeñan un papel determinante en la evolución de cualquier persona y, autores como Subirats *et al.* (2005) y Martínez *et al.* (2011), consideran que la familia es un escenario de inclusión social de la persona, siempre y cuando se le acompañe en su proceso de desarrollo. Es en el contexto familiar donde se transmiten y se aprenden “los principios y las normas básicas de pensamiento, acción y relación que permitirán a los individuos ser reconocidos y reconocerse como miembros de la sociedad” (Subirats *et al.*, Op. cit., p.19), por lo tanto, es en dicho contexto o institución social donde se inicia un proceso que se articula en una serie de transiciones vitales, que son fundamentales en el itinerario de la persona.

Un estudio de Lancet (2020), realizado en el transcurso de la pandemia, destaca una serie de factores que pueden afectar al proceso de inserción laboral de los integrantes de las familias, destacando entre otros: los recursos y apoyos psicosocioeducativos que puedan recibir las familias, la carga de la sostenibilidad de la familia (en los adultos y en los miembros más jóvenes), todos los problemas de convivencia que se den en el contexto familiar, como maltratos y abusos en la infancia y la adolescencia, drogodependencias. A este respecto, por ejemplo, la ONG Cáritas (2019), puso de manifiesto el perfil femenino de la exclusión social, mostrando que, aunque los miembros masculinos de las familias también encuentren dificultades en sus transiciones, no llegan a caer en las situaciones de exclusión, ni a sufrir la discriminación ni la violencia que encuentran las mujeres. El mismo estudio de Lancet (2020) ha comprobado también los efectos diferenciales de la COVID-19 en función del género. A los hombres les afecta más en el ámbito de la salud, debido al mayor

consumo de alcohol y tabaco, mientras que para las mujeres aumentó el riesgo de sufrir maltrato, así como el incremento de las responsabilidades de cuidado hacia su familia.

### **Familias y políticas sociales de asistencia**

Una de las formas de prevenir y, en su caso, responder a las situaciones de exclusión laboral es mediante la intervención, por parte de diversas entidades, a través programas específicos, estos mayoritariamente son complementarios a las acciones llevadas a cabo por los gobiernos, Melendro *et al.* (2017). En consecuencia, frente a las situaciones de desprotección laboral, y el cese de las actividades empresariales y profesionales como consecuencia de la COVID-19 y las situaciones propias del contexto latinoamericano, se pusieron en marcha una serie iniciativas para la protección del empleo vinculadas al entorno familiar.

En el caso de México, las medidas implementadas desde el gobierno federal tuvieron un enfoque que consistía principalmente en la oferta de microcréditos a través del Programa de Apoyo Financiero a Microempresas Familiares del sector formal y el informal (Casado, 2021; BasqueTrade & Investment, 2020). En Colombia, las acciones desarrolladas por el gobierno nacional consistieron en el incremento de partidas presupuestarias a los programas de asistencia social a subsidios nacionales, así como “ayudas monetarias y en especie a familias vulnerables por la informalidad de sus labores que no están incluidas en los programas del gobierno” (Parlamento Andino, 2022, p.9). Como ejemplo puede citarse el declarado en el Decreto Legislativo 518 de 2020 expedido durante la emergencia sanitaria'. Al respecto, en Brasil se destaca el Auxilio de Emergencia, dirigido a personas sin vínculo laboral formal, cuyos ingresos familiares mensuales per cápita fuera de hasta 1/2 (medio) salario mínimo (OIT, 2021, CEPAL, 2021). En España, tras la publicación del Real Decreto 8 de 2020 por el cual se determinan las medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social de la COVID-19, se establece en el artículo primero, la concesión de mayor asignación presupuestaria destinada a la Protección a la familia y atención a la pobreza infantil, seguido de una serie de iniciativas encaminadas a la protección del trabajo, la relación

laboral entre el empresario y el trabajador, así como la compatibilidad de las actividades laborales y las familiares. En este sentido, se destacan los Expedientes de Regulación Temporal del Empleo (ERTEs), una medida ya existente (Real Decreto 2, 2015, Art. 47.1), pero recuperada con la intención de evitar la suspensión definitiva de los contratos; se da carácter prioritario al trabajo a distancia y se pone en marcha el plan MECUIDA, con el objetivo de facilitar la conciliación de la vida laboral con la familiar.

## **2. Metodología**

La metodología de investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, empleando como técnica la entrevista grupal con preguntas semiestructuradas, y en este sentido, hay que destacar que este instrumento forma parte de la macro información recopilada en el proyecto de investigación “Educación Social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión”, y en el cual se realiza el abordaje del papel de las familias en la inserción sociolaboral.

En ese sentido, es importante mencionar que los objetivos de la investigación han sido:

- Conocer las situaciones de exclusión sociolaboral y las principales poblaciones afectadas
- Estudiar los recursos y programas de las entidades públicas y privadas para la inserción sociolaboral
- Identificar indicadores de inserción y propuestas de acción efectivas -buenas prácticas-

### **2.1. Unidad de análisis y muestra**

La unidad de análisis la constituyen las instituciones que a continuación se describen, las cuales lideran procesos de inserción sociolaboral, de carácter nacional, en Brasil, Colombia, España y México. La muestra, ha sido no probabilística, intencional o dirigida (Ruiz, 2008), contando así con profesionales (informantes clave), de un total de 17 participantes, distribuidos de la siguiente forma: 5 de Brasil y 4 en México, Colombia y España, respectivamente, pertenecientes a instituciones públicas o privadas:

**Tabla 1: Códigos abreviados para los cuatro grupos focales participantes**

Códigos abreviados de identificación de los participantes	
GF_B1 / B2 / B3 / B4	Grupo Focal (GF) Brasil (4 participantes, 3 ♂ 1 ♀)
GF_C1 / C2 / C3 / C4	GF Colombia (4 participantes, 2 ♂ 2 ♀)
GF_E1 / E2 / E3 / E4 / E5	GF España (5 participantes, 3 ♂ 1 ♀)
GF_M1 / M2 / M3 / M4	GF México (4 participantes, 2 ♂ 2 ♀)

Fuente: Análisis cualitativo sobre los datos de la investigación. Elaboración propia.

#### Brasil:

- *Projeto Pescar de Sao Paulo*: Fundación Nacional creada en 1995 para ampliar y consolidar un programa pionero de formación socioprofesional dirigido al desarrollo de los jóvenes. Con sedes en *Ponta Grossa* y *Paraná*. <https://www.projetopescar.org.br/>
- *Centro social marista de Porto Alegre*: Instituto Marista fundado en 1817. Es una institución confesional, filantrópica y sin fines de lucro, que implica a más de diez mil personas. <https://social.redemarista.org.br/centro/cesmar>
- *Rede de Assistência Social de Ponta Grossa*. *Servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos en Ponta Grossa (Paraná)*: Servicio público de atención personal y familiar de la ciudad de Ponta Grossa, en el Estado de Paraná. <https://redeassocialpg.wordpress.com/a-assistencia-social-em-ponta-grossa/>

#### Colombia:

- *Oficina de Inclusión y Desarrollo Productivo - Centro de Oportunidades*: Adscrita a la Secretaría Distrital de Desarrollo Económico, tiene como propósito liderar la generación de oportunidades laborales e inclusión productiva a través del fortalecimiento de capacidades individuales y orientación psicosocial. <https://www.barranquilla.gov.co/desarrolloeconomico/centro-de-oportunidades>
- *Fundación Santo Domingo*: Organización sin ánimo de lucro con el propósito de impulsar la equidad y el bienestar en las familias. En alianza con organizaciones públicas y privadas lideran proyectos en sectores priorizados: Educación, Medio Ambiente, Salud y Desarrollo Territorial, este último enfocado que en el Caribe colombiano. <https://www.fundacionsantodomingo.org/>

- *World Vision*: Es una organización global de desarrollo, ayuda humanitaria, enfocada al bienestar y la protección integral de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. <https://www.worldvision.co/>

#### España:

- *Fundación TOMILLO*: Es una entidad privada, sin ánimo de lucro, independiente establecida en 1984 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona. Trabaja con infancia y juventud desde la educación y el empleo. <https://tomillo.org/>
- *Fundación DIAGRAMA Intervención Psicosocial*: Es una entidad sin ánimo de lucro que trabaja, desde 1991, en la atención de las necesidades de personas vulnerables o en dificultad social, para la inserción sociolaboral. <https://www.fundaciondiagrama.es/>
- *Opción 3*: Es una Cooperativa de Iniciativa Social, sin ánimo de lucro. Desde 1997 desarrolla Proyectos de Acompañamiento Social, Formación y Empleo para Jóvenes, en colaboración con las Administraciones Públicas, Grupos de Empresas y Entidades del Tercer Sector Social. <https://opcion3.es/somos.html>
- *Fundación ISOS*: Esta entidad desarrolla Programas de Intervención Social con colectivos de jóvenes en desventaja social. Se promueven itinerarios de integración social y laboral para favorecer la transición a la vida autónoma, desde la formación, el empleo y el desarrollo de las competencias personales. <http://fundacionisos.es/>
- *NITTÚA*: Es una asociación enfocada al cambio social y a la promoción de redes en el ámbito económico y social. <http://www.nittua.eu/>
- *PINARDI*: Se configura en el año 2001 como entidad de apoyo y dinamización de todas las iniciativas y proyectos que se desarrollan en la atención a colectivos en riesgo

social de Salesianos y en menos de diez años pasa a integrar seis plataformas entre las comunidades de Madrid y Castilla La Mancha. <https://www.pinardi.com/>

#### México:

- *IPODERAC. Instituto Poblano de Readaptación*: Es una asociación civil, especializada en la atención integral y desarrollo de la infancia, adolescencia y juventud en situación de alta vulnerabilidad. <https://ipoderac.org.mx/>
- *Centro de Reflexión y Acción Laboral CE-REAL*: Asociación Civil orientada la protección de los Derechos Humanos y Labores. <https://www.cerealgd.org/>
- *Kolping México*: Asociación Civil Internacional. KOLPING INTERNATIONAL Es una institución que apoya el desarrollo de capacidades emprendedoras en poblaciones de escasos recursos, a través de apoyo técnico y financiero, para promover el desarrollo social integral. <http://kolping.org.mx/>

## 2.2. Estructura y preguntas de la entrevista

Se han tenido en cuenta las percepciones de los agentes socioeducativos a partir de siete preguntas

claves, concordantes con los objetivos de la investigación, y en las que se consulta respecto a las *situaciones prioritarias de exclusión sociolaboral* y su atención en la pandemia; *poblaciones principales* que han sido atendidas en sus organizaciones; *recursos y/o programas principales* que se están desarrollando para la inclusión sociolaboral; *consideraciones de buenas prácticas desde las acciones y programas desarrollados* (ahondando en el valor socioeducativo y vinculación de las familias); *potencialidades y/o beneficios obtenidos* por la población participante; *principales retos, dificultades y apoyos* para la atención y acompañamiento a la población y consideraciones respecto a las *políticas y acciones* que favorezcan la inclusión sociolaboral.

## 2.3. Categorización

Hay que destacar que las preguntas que se diseñaron para la entrevista se corresponden con las categorías predeterminadas y coherentes con las variables estudiadas en el cuestionario, y que se desarrolla como otro instrumento en el marco de la investigación. En la Tabla 2 se analiza un conjunto de descriptores o ítems relacionados:

Tabla 2: Correspondencia entre variables y categorías estudiadas	
VARIABLES	DESCRITORES/CATEGORÍAS
Género Clima familiar (Convivencia, conflicto, entre otros) Recursos Educación y socialización en familia	Carga y sostenibilidad familiar Aumento de problemas de convivencia familiar, Violencias y drogodependencias Apoyo psicosocioeducativo a las familias Factores de riesgo familiares por patrones socioculturales. Escuelas de segunda oportunidad
Fuente: Variables de la investigación. Elaboración propia.	

El análisis de contenido se desarrolló partiendo de la codificación de los segmentos de entrevista transcritas en relación con las categorías predeterminadas, valorando desde los criterios de calidad, la validez semántica relacionada con las categorías descritas, en relación con los significados del contexto y la estructura interna, así como la validez estructural según la correspondencia entre el marco teórico, los datos objetivos

y las inferencias y trazabilidad entre las partes (Krippendorff, 2013). Así mismo, se hizo uso del software de análisis de datos ATLAS.ti (versión 22) para la identificación de conceptos y nubes de palabras que han tenido mayor frecuencia y relevancia en las entrevistas, al tiempo que se cruzaban dichos elementos con la información registrada en las transcripciones y la codificación de los segmentos.

**Tabla 3: Relación entre los segmentos de texto de las entrevistas y las categorías predeterminadas. Análisis sobre el papel de las familias en la inserción sociolaboral**

Código País	Segmento	Categoría predeterminada Familias
GF_B2 Brasil ♀	Muchos jóvenes asumieron tomar la responsabilidad de cuidado de los hermanos o de la casa, y otras personas de la familia (primas, tías) tuvieron que asumir estas funciones de cuidado de la familia para que estos aprendices pudieran seguir trabajando, pero tampoco podían mantener esta situación porque tenían otras obligaciones. Fue un período especialmente complicado. El programa fue importante para seguir contribuyendo al vínculo y la formación, orientar a la familia. La conectividad fue uno de los principales problemas que permitían contribuir en el acceso, también el tema de la alimentación, todo, todo... fue difícil. Si no fuera por los jóvenes no sé cómo hubieran hecho las familias.	Carga y sostenibilidad familiar
GF_E3 España ♂	Nos fijamos mucho también, en aquellas familias que habían sido muy golpeadas, no solamente porque los chavales y las chavalas hubieran perdido el empleo, sino porque sus familiares también lo habían perdido, muchos de ellos porque trabajaban en negro.	
GF_M4 México ♀	Básicamente, a lo que se refiere Maribel, es que los jóvenes que vienen a capacitarse son jóvenes que no están estudiando ni trabajando, para ellos hay todo en casa, otra vez. Quien tiene que hacer las cosas en casa, en muchas ocasiones se convierten en los amos de casa. El que tiene que hacer el quehacer, el que tiene que hacer la comida, el que tiene que llevar el hermanito a la escuela y cuando le preguntas a la mamá o al papá qué hace el muchacho, no hace nada; está nuevamente invisibilizado. Nuevamente, estas tareas que tendrían que ser del cuidador, que en muchas ocasiones recaen en la madre por este rol de género, pero que cuando la madre trabaja o solo hay jefa de familia o madre soltera, este trabajo recae en el joven que no está estudiando ni trabajando, pero ese trabajo se invisibiliza, porque le preguntas a la madre qué hace el joven, "no hace nada" Pero, ¿entonces quién está haciendo las labores de la casa, el cuidado de los niños, el cuidado de los ancianos? Son los jóvenes, pero está invisibilizado. Entonces, cuando se habla con los padres, de que les den chance de venir tres meses a que se formen y se califiquen para que puedan tener un trabajo o un trabajo mejor, ellos dicen sí. Entonces, tiene que venir, no tiene que faltar, tiene que estar dedicado. Y entonces, cuando el chico empieza a faltar ¿por qué no viniste? "es que tenía que llevar al abuelo al hospital, tenía que cuidarlo" pero habíamos llegado a un acuerdo de que no iba a pasar eso. Pero es eso que refiere Maribel; los obligan hacer las tareas que alguien las tiene que hacer y como es el que no está haciendo nada, entonces no hay manera. Pero cuando hay un compromiso de la familia, es distinto, incluso la misma dinámica familiar. A lo mejor no están viviendo esto pero si están viviendo el "no te doy dinero para el pasaje, no te doy dinero para X o Y" Entonces, esta presión social de que no estás generando pero están consumiendo recursos, es muy grande, es muy grande. Entonces, eso sí hace que los jóvenes en algún momento deserten.	
GF_C2 Colombia ♂	Bueno, esto es un reto porque hay veces en las que es una sola persona la que intenta responder por estos temas de empleo alrededor del núcleo familiar. Ahí hay que mirar la descripción demográfica de cada una de las personas de la familia y mirar en qué edad están, para ver a corto plazo qué es lo más productivo que se puede hacer, es decir, de manera inmediata en qué ámbito de estas intervenciones se puede ubicar.	
GF_C3 Colombia ♀	Bueno, nosotros en la fundación Santo Domingo nos regimos por un gran propósito superior y es que más personas en Colombia puedan proveer de bienestar a sus familias, partiendo de esta premisa yo pienso que el mayor impacto que nosotros tenemos puede que sea cuando una ... no es cuando una persona se emplea (...) porque tú puedes medir eso a través de indicadores de gestión y puedes decir: Bueno, yo empleé una persona, pero al final como dices tú, la población indirecta que se beneficia de ese empleo es una familia, porque es una persona que está generando ingresos para llevar bienestar a su familia, entonces es el impacto más grande que puede tener nuestro trabajo actualmente, que tú estás llevando a una sola persona a que pueda generar ingresos por esa persona; al final le está brindando bienestar a su familia a través de un capital que está obteniendo de su trabajo.	
GF_C1 Colombia ♀	Como beneficios indirectos, eh, pues sería que las personas ... o sea nosotros como indicador, o sea nosotros, somos intermediadores laborales, dentro de lo que nosotros hacemos no te puedo decir que medimos la colocación y que la colocación sea un indicador de nosotros completamente, porque eso depende de las empresas, no de nosotros, pero sí hacemos todo el trabajo posible para que las personas puedan colocarse laboralmente porque eso impacta en la calidad de vida de las personas en la familia, y que puedan tener un contar con un recurso. Por ejemplo, en las personas en condición de discapacidad, una persona con discapacidad tiene un nivel de pobreza muy alto ¿por qué? porque a veces una persona deja de trabajar, por ejemplo una persona sorda tiene que tener ... la mamá dejó de trabajar porque el muchacho es sordo, entonces es un ingreso que está dejando de asumir ese ... esa familia, y a la persona sorda al trabajar ya está generando un ingreso para su familia y eso son cosas que se han evidenciado que impactan también la familia.	

Código País	Segmento	Categoría predeterminada Familias
GF_M2 México ♂	Porque el temor, el miedo es una de las cosas que no los deja y no porque no quieran, sino porque tiene una familia que atender y eso se relaciona con el otro, que es la necesidad; necesito el trabajo para mantener a mi familia y si yo quiero ejercer o hacer alguna acción, no lo voy a poder hacer, porque tengo la necesidad. Entonces hay necesidad; hay miedo. Entonces, hay que romper esos dos esquemas; te decía que conseguir financiamiento y la otra es que mientras no se mejore el ingreso en la familia, no se incrementa el trabajo, no se ganen mejores salarios y no haya una reducción en el cobro de impuestos y el pago de servicios, no se va a poder avanzar.	Carga y sostenibilidad familiar
GF_M4 México ♀	Entonces, yo creo que el hecho mismo, que el programa haya perdurado aún con la pandemia y que esté funcionando, ya es una potencialidad, donde los jóvenes me dicen: "esto es una oportunidad para mí". Muchos de ellos tienen el sueño de incorporarse a la universidad e historias de chicos que tienen tres (3), cuatro (4) años, que quieren ingresar y que no ingresan y que esto es una oportunidad para ellos; decir bueno, voy a probar el oficio, voy a ver si es lo mío, voy a aprovechar el tiempo de esta manera, no se dan por vencidos, pero también son más realistas en el sentido de saber que, pues no todos ingresan a la universidad y no porque sean tontos, sino porque no hay cupo para ellos ¿no? Entonces, me parece que les da justo esto una segunda oportunidad de saberse valiosos, de saberse competentes, de saberse útiles, de lograr retomar sus metas por otras vías, de aportar un recurso económico a la familia, de que la familia los vea de otra manera; no como un problema, sino como una vida digna, que tiene derecho a ser y a desarrollarse. No sé, a mí me parece que se miran ellos y los padres los miran a ellos de otra manera.	
GF_B3 Brasil ♀	En mis visitas a las familias en la proximidad, el alcoholismo se agrandó. Varias situaciones del núcleo familiar que antes no tenían esos problemas de convivencia. Hacíamos visitas a las familias y había 6 personas confinadas en la vivienda. Se aumentó la violencia y el abuso. En mi ciudad casi el 200% aumentó el abuso y maltrato a la infancia y adolescentes en este período.	Aumento de problemas de convivencia familiar, violencias y drogodependencias
GF_E3 España ♂	Nos fijamos mucho también, en aquellas familias que habían sido muy golpeadas, no solamente porque los chavales y las chavalas hubieran perdido el empleo, sino porque sus familiares también lo habían perdido, muchos de ellos porque trabajaban en negro. Es que, a veces, se encontraban familiares que eran de riesgo, dentro de los domicilios y tenían una tesitura, entre incorporarse al mundo laboral, con la posibilidad de contagiarse, como decíais antes, y ese familiar en riesgo que estaba en el domicilio esperando. Pero, había unas situaciones que confrontaban muchísimo, ha habido que hacer muchísimo acompañamiento psicológico de manera telemática. Contamos con un equipo de psicólogos y han intensificado su actuación personal con los chicos, luego el trabajo con familias. Ha sido una situación complicada porque luego la pandemia nos ha traído unas situaciones que se han vivido dentro de los domicilios, que en medio abierto puede ser un poco más llevadero por así decirlo, pero que, sin la posibilidad de salir de casa, se han visto muy agravadas.	
GF_B3 Brasil ♀	Debido a los números de atención en la pandemia, debido a las cuestiones familiares, está muy ligado a lo que están hablando. Las cualidades vinculadas al mercado de trabajo. Las prácticas de servicio social están muy relacionadas y deben suplir estas carencias dando todo el apoyo. Los servicios psicosociales, es una cuestión fundamental para atender a los jóvenes y a las familias. A veces hay muchas resistencias y los profesionales de servicios sociales deberían intentar sanar un poco estas vulnerabilidades.	Apoyo psicosocio-educativo a las familias
GF_M1 México ♂	No, generalmente ahí, ya como todos ya no tienen vínculos parentales, ya no se hace ningún trabajo con ellos. Ahora, si llega a haber visitas, hay una visita cada seis meses, pero la verdad, es que a mí parecer es más como impactante la visita, porque no todos son visitados. Entonces, también entra esa parte de..., unos se empiezan a sentir mal, entonces la verdad, es que la visita impacta mucho a nivel personal a toda la población, tanto los que van a verlos, como los que no van a verlos. Entonces sí, el trabajo con la familia casi no (...) de hecho, no existe	
GF_M3 México ♀	El apoyo que tiene cada joven. Cuando un joven llega con una red de apoyo establecida, clara, el trabajo fluye muy bien, pero cuando no hay una red de apoyo, aunque se presenten a la plática de tutores, a la hora de que hay problemas, no contestan, evaden; o que les den responsabilidades que no les tocan ¿no? como el cuidado de los hermanos, el cuidado de los adultos mayores. Creo que es un reto, que los jóvenes puedan concluir su capacitación frente a toda esta problemática que hay en casa, porque ese ha sido el motivo de deserción; los problemas familiares, donde no hay este apoyo en familia, en casa, donde muchas veces no creen en ellos y los ponen a trabajar, cuando saben que ese es su espacio para capacitarse, pero no creen en ellos. Entonces, les ponen hacer otras cosas, es un reto grande.	

Código País	Segmento	Categoría predeterminada Familias
GF_M1 México ♂	Entonces, muchos de ellos deciden también irse a Benteler y les va bien; a nivel como de recurso económico, les va bien. Pero, creo que lo sigue habiendo, hay, es a nivel cultural otra vez, y a nivel emocional ¿no? porque siguen repitiendo el mismo patrón. Ves, por ejemplo, a un chavo del I poderac que le va bien, ganara bien en su trabajo, pero ves como su familia, sigue repitiendo los mismos patrones. O sea, como la esposa otra vez sumisa, el chavo violento. O sea, a lo mejor se logra como esta parte de recurso a nivel económico, pero hay partes donde se queda igual. Entonces, te digo que no es como hay cien por ciento del chavo.	Factores de riesgo familiares por patrones socioculturales
GF_C4 Colombia ♂	(...) en la noche, en donde los chicos mayores cuidan a los pequeños y como están en contextos no tan favorables muchas veces, dejan incluso a los hijos cuidando con la vecina. En algunos casos la familia conoce algunos de los procesos y apoyan, pero lastimosamente su parte económica es muy difícil y buscan lugares que sean cercanos a donde ellos puedan irse caminando, por ejemplo cerca de un campo y tratando de esa manera continuar ... pero ahí digamos que hay parte y parte porque muchas veces el chico quiere pero se desanima por condiciones, pero también digamos que como organización para poder fortalecerlos a ellos, y hay momentos en los que se les brinda apoyo e incentivamos para que crezcan, se les brinda apoyo con muchas condiciones de que salgan adelante, crezcan y aprendan para que les quede en su vida.	
Fuente: Entrevistas de la investigación. Elaboración propia.		

### 3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados principales, valorados a partir del análisis de aspectos principales en relación a las categorías definidas anteriormente. Por lo tanto, se desarrolló en ATLAS-TI el análisis por conceptos, luego de la codificación, obteniendo principalmente los siguientes elementos con su valor y porcentaje, tal y como se refleja en la Tabla 4.

Tabla 4: Categorías vinculadas a los conceptos de familias e inserción social y laboral		
Categorías		
Ítems	Frecuencia	%
Jóvenes	26	0,08305
Trabajo	24	0,0767
Persona	21	0,06709
Casa	8	0,02556
Cuidados	7	0,02236
Género	7	0,02236
Apoyo	7	0,02236
Ingreso	7	0,02236
Fuente: Categorías basada en los datos de investigación. Elaboración propia.		

A partir de la información obtenida en el marco de los grupos focales, se relacionaron las categorías de acuerdo al número de frecuencia y la concordancia con las citas y/o fragmentos indicados por los/las participantes que tiene sustento en el marco de las teoría mencionadas anteriormente.

#### - Los jóvenes en el apoyo familiar durante y tras la pandemia, algunas relaciones:

En el discurso de los agentes educativos se resaltan dos roles relevantes para los jóvenes en el marco de la pandemia, siendo estos: cuidadores o proveedores, y surgen principalmente de las características asociadas a este grupo, como la salud, el estado físico y el vigor, que se convirtieron en factores de protección durante la emergencia sanitaria. Es así como, el rol de cuidador se materializaba en la atención de hermanos y hermanas menores, adultos mayores y/o adultos en situación de especial vulnerabilidad respecto a la salud y, en el aumento de participación en voluntariados.

Los profesionales que respondieron a la encuesta identificaron diferencias en la intervención con adolescentes en función de que contaran o no con redes sociales, tanto familiares como externas.

Por otro lado, en el rol de proveedor, entendido respecto a lo laboral, recursos económicos y atención de necesidades básicas, se identificaron aumentos en la vinculación y empleabilidad de este colectivo en sectores afectados por la pandemia (tras la disminución de mano de obra adulta y adulta mayor), como los relacionados con la atención al cliente, prestación de servicios y ventas, domiciliarios y/o entregas de mercancías,

acompañados de un fuerte incremento de informalidad laboral y el impago de cuotas a la seguridad social (OIT, 2020; CEPAL, 2022). Sin embargo, estas vinculaciones se encontraban sujetas a su vez por una reducción en los pagos, pero frente a las altas cifras de desempleo, reducción de jornada laboral, pocos requisitos y/o experiencia laboral, supusieron una fuente de ingresos importante para las familias en las que el apoyo económico empezó a ser escaso.

En ambos roles se identifica a los jóvenes como miembros con acciones específicas que empiezan a ser valorados de otra manera, en un papel más activo y de resiliencia en el marco de la pandemia. Sin embargo, es determinante una respuesta desde las características propias de las familias y hogares, en relación con el cumplimiento de sus funciones, (reproducción biológica, ejercicio de la sexualidad, supervivencia - seguridad económica y bienestar físico/emocional, experiencias vinculadas en lo común y lo sociocultural) y a su estructura, que determina, a su vez, unos liderazgos y jefaturas para la articulación, atención de necesidades y acceso a servicios básicos.

No obstante, en ese mismo marco de factores que incidieron positivamente, pero con condiciones muy específicas, y en algunos casos reducidos, se encuentran algunas afectaciones vinculadas al empleo y la sostenibilidad familiar, especialmente respecto a las perspectivas profesionales, las redes sociales, continuación de estudios, limitación de la libertad de movimiento y, las relaciones y dinámicas familiares (tensión, estrés, ansiedad, desocupación y desempleo). Sobre lo anterior, los agentes socioeducativos reconocen que la limitación de espacio solo a la casa por el confinamiento supuso una pausa en muchas áreas del desarrollo humano para los jóvenes, y en los que el apoyo familiar era clave para continuar y ajustar las proyecciones de vida en función del acompañamiento y la orientación familiar. Por otro lado, podían suponer una barrera y limitación para continuar en el camino de formación y/o cualificación, vinculación laboral y perjudicar las trayectorias laborales al ritmo que avanzaba la pandemia. Siendo este último elemento un aspecto de abordaje en el marco de los grupos focales en relación a las familias, por cuanto estas pueden significar un acompañamiento emocional de cara a confiar y motivar para la mejora y continuación de las trayectorias planeadas o, por el contrario, un riesgo por limitación o cohibición en el desarrollo de ciertas actividades laborales por las necesidades propias de cuidado de hermanos y/adultos mayores, no tener suficiente recursos para apoyo en los traslados a los centros de

formación y/o cualificaciones (CEPAL, 2022; OIT, 2020; Zacarías-Salinas, Barbosa-Chávez, Uribe-Alvarado y Montes-Delgado, 2022).

### - Cuidado y género (apoyo) vinculado a roles

Otra categoría de especial interés que surge en los grupos focales, evidenciada en la recopilación de la tabla 1, es lo referente a género, cuidado y apoyo, que son tres términos vinculados y predominantes en el marco de la pandemia. En ese sentido, los agentes socioeducativos indicaban que en muchas familias la inserción sociolaboral estaba sujeta al género, porque los roles principales para la atención y cuidado, tareas del hogar, acompañamiento en compromisos escolares y conectividad para las clases y demás era relegado a las mujeres, quienes son las principales encargadas del cuidado, labor que aumentó durante la pandemia en gran medida debido al cierre de las escuelas y centros de recreación para niños y niñas; así como, a la necesidad de contar con apoyo para los cuidados de las personas mayores y enfermos crónicos que ven reducida casi por completo su movilidad y acceso regular a las visitas de cuidadoras, generando nuevas necesidades de cuidado.

Por dichas prácticas y factores socioculturales que atribuyen el rol del cuidado a la mujer, así como mayores tasas de desempleo, supusieron un gran retroceso en los niveles de participación laboral y dejaron una brecha de género exacerbada a razón de las condiciones y ajustes realizados por las empresas, de modo que, el aumento significativo de trabajo doméstico y cuidado no remunerado predominaron ante la imposibilidad por las condiciones de desempleo, menores recursos para el pago de ayuda en hogar y las limitaciones para contar con apoyo de la red familiar y/o social, gestándose nuevas dinámicas.

Por último, los profesionales entrevistados en este estudio destacaron la importancia de valorar el papel proactivo de padres, madres, así como el de las personas cuidadoras para el fomento de la autonomía personal y familiar de sus miembros ante posibilidades de empleabilidad, aún más marcado tras la pandemia. Por otra parte, la existencia de ofertas laborales que no correspondían a las planteadas antes de la emergencia, no encaja con los perfiles formativos o, por el contrario, ofertas de trabajo informal y con condiciones no favorables como el pago de prestaciones sociales que ayudara a mitigar efectos del desempleo.

## Discusión y conclusiones

En este estudio, los jóvenes han sido uno de los colectivos mayormente señalados en el entramado de las familias para valorar sus relaciones desde la arista del empleo (y por lo tanto, el ingreso) o del cuidado y atención. Así, en la misma línea señalada por Moreno-Carmona & Cleves-Valencia, (2022), destaca el determinante papel de las familias en la vida social de sus miembros, por su orientación para el crecimiento personal y colectivo en dicha institución social.

Siguiendo con el colectivo de las personas más jóvenes, en este estudio se han comprobado algunos efectos de la pandemia, y en consonancia con la investigación de Aquino-Canchari *et al.* (2020), también se les percibe como cuidadores o proveedores. De igual forma, este colectivo ha integrado con mayor frecuencia los grupos de voluntariado, como medida de apoyo para mitigar el cierre de escuelas y la poca interacción entre pares como resultado del confinamiento.

Por otro lado, las redes sociales (familiares, comunitarias, amistades) aparecen como un factor de protección en situaciones de crisis, y los efectos que se observan sobre las familias, con y sin este apoyo social, coinciden con lo manifestado en los estudios de Oriol *et al.* (2014) y de Campos *et al.* (2020),

La necesidad de poder suplir elementos básicos del hogar, también repercutía en las expectativas financieras y de crecimiento personal, generando fuertes conflictos familiares y variaciones en las dinámicas familiares y, de esta forma, y de acuerdo con lo que indican Melendro *et al.* (2017), los programas en los que se han vinculado agentes socioeducativos (entidades del tercer sector), han resultado pertinentes para reorientar, acompañar e identificar las principales habilidades sociales y laborales, aplicación a vacantes de acuerdo a perfiles, elaboración de currículos y, especialmente, divulgación de las ofertas de empleo, que suponen factores de protección para la inserción sociolaboral.

En línea con el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos, (2020), en este estudio, se identifica que ante las limitaciones para la

inserción sociolaboral y la escasa nivelación económica tras la pandemia, las posibilidades de un ingreso laboral de la mujer se dificulta y empieza a suponer un factor de riesgo para su desarrollo profesional y personal, mucho más marcado en hogares monomarentales, en los que las mujeres asumen las responsabilidades y funciones productivas y reproductivas aumentado así la carga de sus roles parentales.

En términos de familias nucleares en condiciones de vulnerabilidad, en las cuales se encuentran dos liderazgos, la no actividad laboral remunerada por alguno de ellos, incide en la capacidad financiera para acceder a bienes y servicios básicos, tal y como se plantea en el informe de UNICEF (2021), donde se indica que estas situaciones terminan generando, diversos conflictos, así como cargas emocionales y mentales que limitan el apoyo, protección y confianza para la búsqueda de empleo.

De ese modo, en el marco de las propias relaciones familiares se generaron cambios en los liderazgos y/o jefaturas, ya que las posibilidades de inserción sociolaboral y generación de ingresos disminuyeron para la mujer, con grandes efectos en la corresponsabilidad e igualdad respecto al resto de miembros y las cargas del hogar a nivel socioeducativo y económico, impactando también en altas cifras de violencia y maltrato en los hogares (UNICEF, 2021; CEPAL, 2021).

Por último, y con respecto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, hay que destacar la complejidad que ha supuesto el análisis de las políticas desarrolladas en los cuatro países analizados, por la heterogeneidad de las acciones implementadas, que, lógicamente, responden a contextos diferentes en los que la COVID-19 ha afectado de formas diversas. Por otro lado, el número de participantes en este estudio es reducido, en parte, también debido a dicha heterogeneidad, lo que ha planteado dificultades a la hora de contactar con los profesionales. Por lo tanto, y de cara a futuras investigaciones se considera necesario ampliar tanto el número de países participantes, como de instituciones y profesionales de la inserción sociolaboral, para poder contar con un número más elevado y diversificado de prácticas de intervención.

## Nota

<sup>1</sup> <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=111656>

## Referencias

- Aquino-Canchari, C., Quispe-Arrieta, R., & Huaman, K. (2020). COVID-19 y su relación con poblaciones vulnerables. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2020000400005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000400005)
- BasqueTrade & Investment. (2020). *Informe impacto de la COVID-19 en México*. <https://basquetrade.spri.eus/wp-content/uploads/2020/05/200505-Mexico-Informe-COVID19.pdf>
- Campos, G., Goig, R., & Cuenca, E. (2020). Relevance of the social support network for the emancipation of Young adults leaving residential care. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 27-54. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v1i1.2599>
- Cáritas (2019). *Pobreza con rostro de mujer*. <http://www.obispadocadizyceuta.es/2019/03/08/caritas-denuncia-que-la-pobreza-tiene-rostro-de-mujer/>
- Casado, J. (2021). De crisis sanitaria a crisis económica y laboral: patrones espaciales del impacto de la COVID-19 en el empleo formal de México. *Investigaciones geográficas*, (104). <https://doi.org/10.14350/riig.60212>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *La pandemia del COVID-19 generó un retroceso de más de una década en los niveles de participación laboral de las mujeres en la región*. <https://www.cepal.org/es/comunicados/la-pandemia-covid-19-genero-un-retroceso-mas-decada-niveles-participacion-laboral>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Inclusión laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe en tiempos de crisis: desafíos de igualdad para las políticas públicas*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47893-inclusion-laboral-personas-jovenes-america-latina-caribe-tiempos-crisis-desafios>
- Chuaquí, J., Mally, D., & Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, (69), 157-188. [https://www.researchgate.net/publication/328818570\\_EL\\_CONCEPTO\\_DE\\_INCLUSION\\_SOCIAL](https://www.researchgate.net/publication/328818570_EL_CONCEPTO_DE_INCLUSION_SOCIAL)
- Díaz-Méndez, C. (1999). Estrategias familiares para el tránsito a la vida activa de la juventud rural: modelos de inserción sociolaboral. *Reis*, 47-65. <https://doi.org/10.2307/40184098>
- Díaz Velázquez, E. (2018). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135. <http://hdl.handle.net/11181/5514>
- Hernández Pedreño, M. (dir.) (2008). *Exclusión Social en la Región de Murcia. Aproximación cualitativa y cuantitativa*. Universidad de Murcia. <http://www.um.es/Exclusion-social-RMu-2008.pdf>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010)
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage Publications, Inc. <https://usu.instructure.com>
- Lancet, T. (2020). The gendered dimensions of COVID-19. *Lancet (London, England)*, 395(10231), 1168. [https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736\(20\)30823-0](https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736(20)30823-0)
- López-Aranguren, L. M. (2000). *Las empresas de inserción: Un marco de aprendizaje para la inserción Sociolaboral*. Colección estudios. Consejo Económico y Social.
- Martínez, M., Usme, L., Llano, M., Díaz, C., & Zuluaga, B. (2011). Escuela y Familia: Una apuesta en común que posibilita la inclusión social del sujeto en situación de Discapacidad Intelectual. *Repositorio Institucional Biblioteca Universidad Católica de Pereira, Colombia*. [http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/4574/f\\_Articulo\\_Escuela%20y%20familia%20una%20apuesta%20en%20com%20C3%BA.pdf](http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/4574/f_Articulo_Escuela%20y%20familia%20una%20apuesta%20en%20com%20C3%BA.pdf)
- Melendro, M., De-Juanas, A., & Rodríguez, A. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 123-138. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.48596>
- Morales, B., & Van Hemelryck, T. (2022). *Inclusión laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe en tiempos de crisis Desafíos de igualdad para las políticas públicas*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47893/1/S2200189\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47893/1/S2200189_es.pdf)
- Moreno-Carmona, N.D., & Cleves-Valencia, J.J. (2022). La paradoja de la familia doblemente recluida: clínica de una pandemia en Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (33), 171- 185. <https://revista5.prospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/10842>
- Navarrete Gálvez, P.M. (2019). Educación y género como variables en la inserción laboral de jóvenes universitarios. *Entorno*, (67), 61-69. <https://doi.org/10.5377/entorno.voi67.7494>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2020). *COVID-19 en la vida de las mujeres Razones para reconocer los impactos diferenciados*. <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Organización Internacional para el Trabajo OIT. (2020). *Los jóvenes y la COVID-19: Efectos en los empleos, la educación, los derechos y el bienestar mental*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753054.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753054.pdf)

- Organización Internacional para el Trabajo OIT. (2021). *Brasil, impacto de la pandemia del COVID-19 en el mercado laboral*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_814303.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_814303.pdf)
- Oriol, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care. Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.009>
- Parlamento Andino. (2022). *Principales medidas adoptadas por el gobierno colombiano frente a la emergencia provocada por la COVID-19*. <https://www.parlamentoandino.org/images/actualidad/informes-covid/Colombia/Principales-medidas-adoptadas-por-el-gobierno-colombiano.pdf>
- Parrilla, Á., Gallego, C., & Moríña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233. <http://hdl.handle.net/11441/66857>
- Real Decreto 8/2000. (2020, de 17 de marzo). Medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 73, de 18 de marzo de 2020. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-3824-consolidado.pdf>
- Real Decreto 2/2015. (2015, de 23 de octubre). Ley del Estatuto de los Trabajadores. Boletín Oficial del Estado, 255, de 24 de octubre de 2015. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-11430-consolidado.pdf>
- Ruiz, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *Fitxa metodològica. REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en educació*, 1, 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Santana, L. E., Alonso, E., & Feliciano, L. (2016). La inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27(3), 61-75. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/18800>
- Santana Vega, L., Garcés Delgado, Y., & Feliciano García, L. (2018). Incidencia del entorno en el desarrollo de habilidades sociales en adolescentes en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (20), 7-22. doi: 10.17561/reid.n20.1
- Subirats, J., Riba C., Jiménez, L., Obradors, A., Jiménez, M., Queralt, D., Bottos, P., & Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección de estudios sociales, Fundación La Caixa, nº 16. [https://www.researchgate.net/publication/301824451\\_Pobreza\\_y\\_exclusion\\_social\\_Un\\_analisis\\_de\\_la\\_realidad\\_espanola\\_y\\_europea](https://www.researchgate.net/publication/301824451_Pobreza_y_exclusion_social_Un_analisis_de_la_realidad_espanola_y_europea)
- Subirats, J., Gomà, R., & Brugué, Q. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. *Documentos de trabajo*, 4. Ed. Fundación BBVA. [chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcqglclprfndmkaj/https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion\\_social.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion_social.pdf)
- Tezanos, J. F. (1998). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Sistemas.
- UNICEF. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Cuarta ronda, informe de resultados*.: <https://www.unicef.org/argentina/media/11316/file/Encuesta%20de%20percepci%C3%B3n%20y%20actitudes%20de%20la%20poblaci%C3%B3n.%20El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20en%20las%20familias%20con%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes..pdf>
- Universidad Nacional de Cuyo. (2022). *El Trabajo de Jóvenes en Mendoza 2019-2021 Condiciones laborales, brechas generacionales y combinación de estudio y trabajo de las juventudes durante la pandemia por COVID-19*. <https://imd.uncuyo.edu.ar/upload/informe-itp-el-trabajo-de-jovenes-en-mendoza-2019-2021.pdf>
- Vega, A., Aramendi, P., & Garín, S. (2012). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (52), 167-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4111530>
- Zacarías-Salinas, X., Barbosa-Chávez, G., Uribe -Alvarado, J., & Montes-Delgado, R. (2022). Calidad de la interacción familiar durante la pandemia por COVID - 19 y su relación con estados emocionales de personas adultas jóvenes. *Revista de Educación y desarrollo*, 61, 21-28. [https://www.researchgate.net/publication/359512957\\_Calidad\\_de\\_la\\_interaccion\\_familiar\\_durante\\_la\\_pandemia\\_por\\_Covid-19\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_estados\\_emocionales\\_de\\_personas\\_adultas\\_jovenes](https://www.researchgate.net/publication/359512957_Calidad_de_la_interaccion_familiar_durante_la_pandemia_por_Covid-19_y_su_relacion_con_estados_emocionales_de_personas_adultas_jovenes)

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Álvarez-González, B., & Zolá, A. I. (2023). Inserción sociolaboral: el papel de las familias desde la percepción de los agentes socioeducativos. Un estudio cualitativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 59-73. DOI:10.7179/PSRI\_2023.04

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**BEATRIZ ÁLVAREZ-GONZÁLEZ.** Facultad de Educación. Dpto. MIDE II-OEDIP (España) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). balvarez@edu.uned.es

**ANA ISABEL ZOLÁ PACOCHÁ.** Corporación Universitaria Minuto de Dios - Rectoría Caribe. ana.zola@uniminuto.edu.co

## PERFIL ACADÉMICO

### BEATRIZ ÁLVAREZ-GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-2003-1117>

Coordinadora del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED, así como de la línea de investigación: Desarrollo del talento, Transiciones y Orientación a lo largo de la vida. Dirige el Grupo de Investigación: Orientación Educativa, Transiciones y Orientación a lo largo de la vida (ORIENTAVI, G1118), donde se vienen desarrollando diversos estudios en orientación familiar y profesional, junto con la supervisión de tesis doctorales. Ha coordinado proyectos AECID, y participado en proyectos Europeos como Alfa y Erasmus Mundus. Profesora visitante en la Universidad de Virginia, en la Curry School of Education de la ciudad de Charlottesville (VA), así como investigadora principal vinculada al Departamento de Psicología de la Universidad Técnica de Loja (Ecuador), de la que también es Profesora Honoris Causa. Ha sido investigadora principal del Proyecto PROMETEO del Gobierno ecuatoriano, desarrollando la línea de investigación sobre *Comunicación y gestión de problemas en el ámbito familiar de adolescentes ecuatorianos (estrategias de afrontamiento y apoyo social percibido)*. Es autora y coautora de libros, capítulos de libro y artículos de investigación en revistas especializadas.

### ANA ISABEL ZOLÁ PACOCHÁ

<https://orcid.org/0000-0001-9893-487X>

Magister en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales, Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad del Norte. Investigadora en formación de la Escuela Internacional de Doctorado UNED (EIDUNED). Miembro de investigación en proyectos orientados a la educación para la paz, infancia y juventud en riesgo, exclusión sociolaboral, migración, género, entre otros: Proyecto internacional "Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión" (UNED). Y el Proyecto "Desarrollo de un modelo de acompañamiento para el fortalecimiento pedagógico de profesores de programas de licenciatura en matemáticas y lenguas de la región caribe colombiana" (Convocatoria 661/2014), financiada por el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación de Colciencias.



## ¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral

### How to Accompany Inclusion? Elements of Protection and Good Practices in Socio-Occupational Insertion Programmes

### Como acompanhar a inclusão? Elementos de protecção e boas práticas em programas de inserção socioprofissional

Inés GIL-JAURENA\*, Carmen LÓPEZ-MARTÍN\* & Jorge VALENCIA COBO\*\*

\*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

& \*\* Universidad del Norte (Colombia)

Fecha de recepción: 26.IX.2022

Fecha de revisión: 18.X.2022

Fecha de aceptación: 07.XII.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

inclusión social;  
inserción  
sociolaboral;  
acompañamiento;  
buenas prácticas;  
brecha digital

**RESUMEN:** La inserción laboral es un ámbito de intervención socioeducativa que puede contribuir a la inclusión social de diferentes personas y grupos. A partir de una revisión de la literatura sobre elementos de protección en los procesos de inserción sociolaboral, y teniendo en cuenta especialmente la situación vivida durante la pandemia por COVID-19 en los años 2020-2022, en este estudio se ha identificado –a través de 109 cuestionarios y 21 entrevistas realizadas de forma grupal a agentes socioeducativos– cuáles de estos elementos están presentes en proyectos de inserción que se desarrollan actualmente en 4 países del contexto iberoamericano y se ha explorado cómo definen las ‘buenas prácticas’ en este ámbito y qué acciones efectivas existen. Los resultados, desglosados por países (Brasil, España, Colombia y México), indican que en los diferentes proyectos socioeducativos se trabajan elementos de protección de tres tipos: desarrollo de competencias personales y profesionales; apoyo del contexto familiar y social; y elementos propiamente institucionales relacionados con las intervenciones de intermediación sociolaboral y apoyo social. En cuanto a las buenas prácticas, los agentes técnicos que trabajan en los proyectos de inserción asocian este término con características metodológicas de su intervención (acompañamiento, empatía, personalización) y/o con el logro de resultados (calidad de vida, empoderamiento, empleabilidad). Los informantes identifican nuevos retos surgidos durante la pandemia, como la alfabetización digital o la salud mental, e ilustran con algunos ejemplos prácticas exitosas que desarrollan. El artículo concluye con la mención al enfoque socioeducativo en los programas de inserción sociolaboral y la presentación de dos propuestas de profundización en el tema de estudio.

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Inés Gil-Jaurena.** Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. [inesgj@edu.uned.es](mailto:inesgj@edu.uned.es)

<p><b>KEYWORDS:</b> social inclusion; social and labour insertion; support; best practices; digital gap</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Labour insertion is an area of socio-educational intervention that can contribute to the social inclusion of different individuals and groups. Based on a literature review on protective elements in socio-occupational integration processes, and taking into account especially the situation experienced during the COVID-19 pandemic in the years 2020-2022, in this study we have identified, through 109 questionnaires and 21 group interviews with socio-educational agents, which of these elements are present in integration projects currently being developed in 4 Latin American countries, and we have explored how they define 'good practices' in this area and what effective actions exist. The results, explained by country (Brazil, Spain, Colombia and Mexico), indicate that three types of protection elements are considered in the different socio-educational projects: development of personal and professional competences; support from the family and social context; and institutional elements related to socio-occupational intermediation and social support interventions. In relation to good practices, the technical agents working in insertion projects associate this term with methodological characteristics of their intervention (accompaniment, empathy, personalisation) and/or with the achievement of results (quality of life, empowerment, employability). They identify new challenges that have arisen during the pandemic, such as digital literacy or mental health, and illustrate with some examples of successful practices they are developing. The article ends with a mention of the socio-educational approach in socio-labour insertion programmes and the presentation of two proposals for further study.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> inclusão social; inserção socioprofissional; acompanhamento; boas práticas; fractura digital</p>	<p><b>RESUMO:</b> A integração no mercado de trabalho é uma área de intervenção sócio-educativa que pode contribuir para a inclusão social de diferentes indivíduos e grupos. Com base numa revisão da literatura sobre elementos protectores nos processos de inserção sócio-profissional, e tendo especialmente em conta a situação vivida durante a pandemia da COVID-19 nos anos 2020-2022, este estudo identificou - através de 109 questionários e 21 entrevistas de grupo com agentes sócio-educativos - quais destes elementos estão presentes em projectos de inserção actualmente em desenvolvimento em 4 países no contexto Ibero-Americano, e explorou a forma como eles definem 'boas práticas' nesta área e quais as acções eficazes que existem. Os resultados, repartidos por país (Brasil, Espanha, Colômbia e México), indicam que os diferentes projectos sócio-educativos trabalham sobre três tipos de elementos de protecção: desenvolvimento de competências pessoais e profissionais; apoio ao contexto familiar e social; e elementos institucionais relacionados com intervenções de intermediação sócio-laboral e apoio social. Em termos de boas práticas, os agentes técnicos que trabalham em projectos de inserção associam este termo às características metodológicas da sua intervenção (acompanhamento, empatia, personalização) e/ou à obtenção de resultados (qualidade de vida, empowerment, empregabilidade). Os informadores identificam novos desafios que surgiram durante a pandemia, tais como a alfabetização digital ou a saúde mental, e ilustram com alguns exemplos de práticas bem sucedidas que estão a desenvolver. O artigo conclui com uma menção à abordagem sócio-educativa em programas de integração sócio-profissional e a apresentação de duas propostas para estudo mais aprofundado.</p>

## 1. Introducción

El punto de partida de este estudio es la inserción sociolaboral y el acompañamiento que desde la educación social se puede realizar a estos procesos de inserción para favorecer la inclusión social de personas y colectivos que necesitan cierta ayuda para acceder al mercado laboral.

En el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2004) se define al educador o educadora social como un "agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente" (p. 127). En la especificación de los perfiles formativos y ámbitos profesionales del educador/a social, se señala como uno de los objetivos que se persigue con la Educación Social

es el de "favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario". De los tres grandes ámbitos de intervención del campo profesional de la Educación Social, la inclusión sociolaboral se enmarca en dos de ellos:

- La educación social especializada, que busca "favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social, así como prevenir tales situaciones en colectivos calificados de riesgo social", y que incluye actividades de inserción sociolaboral con personas como adolescentes y jóvenes en riesgo social, inmigrantes con dificultades de inserción social, expatriados/as o personas con discapacidad, y
- La educación de personas adultas, que "atiende a las necesidades formativas de la población adulta vinculadas a su desarrollo

personal y a su adaptación sociolaboral” (ANECA, 2004, p. 128).

Otras entidades relevantes, como el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES), identifican el ámbito sociolaboral como uno de los ámbitos de intervención propios de la Educación Social.

La inserción laboral se presenta como un ámbito de intervención que puede contribuir a la inclusión social de diferentes personas y grupos. Si bien, se trata de términos relacionados, existen algunos matices a tener en cuenta en la delimitación conceptual. La ‘inserción’ hace alusión a un proceso de acceso –al entorno laboral, en este caso– que precisa de una intervención o acción externa para su consecución, una ayuda profesional a determinadas personas o colectivos que por diversos factores han encontrado barreras en el acceso. Esta labor de acompañamiento se realiza, entre otros, desde la educación social. Por su parte, la ‘inclusión’ se trata de un concepto más amplio que alude al derecho a ‘formar parte de’ –la sociedad, en el caso de la inclusión social, como ciudadano/a de pleno derecho– y apela a elementos sistémicos y estructurales del sistema social para garantizar el cumplimiento de este derecho. La inserción laboral se considera un eje principal en los procesos de inclusión; tal y como expone la Asociación Centro Trama (2014) en relación con el programa PAIS, “la inserción sociolaboral, concretada en un trabajo, se puede interpretar como un eje de la integración social, fuente de sentido para la vida personal, espacio para la participación ciudadana y motor del progreso material” (p. 8).

Desde que el término ‘exclusión social’ fuera incorporado en sustitución del de pobreza por parte del Consejo de las Comunidades Europeas en el *II Programa Europeo de Lucha contra la Pobreza* aprobado en 1984, ha ido evolucionando desde una visión estática de la pobreza hasta concepciones más modernas que sostienen que este término tiene que hacer referencia a un modelo más multidimensional y dinámico de los procesos de exclusión social (Laparra et al., 2021). La pobreza como indicador se considera una medida demasiado estática. La exclusión social es un concepto más genérico que hace referencia a múltiples desventajas humanas que a menudo están interconectadas (Hunter y Jordan, 2010). Mientras que el análisis de indicadores de pobreza se focaliza exclusivamente sobre los individuos y los hogares, el concepto de exclusión social representa la relación entre los individuos y la sociedad (Berger-Schmitt & Noll, 2000). Por ese motivo, el concepto de exclusión social ha propiciado el

desarrollo de propuestas más claramente multidimensionales y por tanto son necesarios nuevos indicadores que permitan medir correctamente el término de exclusión. Levitas et al. (2007) presentan una matriz que contiene tres dominios principales alrededor de los cuales aglutinan 10 dimensiones o subdominios de importancia potencial en la exclusión social: recursos (económico-material, acceso a servicios públicos y privados, y recursos sociales), participación (económico, sociales, educativo-culturales y cívico-políticas) y calidad de vida (salud, medio ambiente y delincuencia). Esta matriz se construye teniendo en cuenta la diferente participación de los individuos a lo largo del ciclo vital (infancia, juventud, adultos en edad de trabajar y tercera edad). Paraschiv et al. (2021) proponen un indicador compuesto construido a partir de indicadores derivados de diferentes fuentes que puede ayudar a construir estrategias de desarrollo económico e inclusivo y sirva como herramienta para apoyar las estrategias de inclusión social tanto a nivel nacional como a nivel europeo en el entorno de los países de la Unión Europea. Según los autores, son cuatro los factores determinantes en el proceso de inclusión social y son las variables tenidas en cuenta para el cálculo del índice de inclusión social: contexto político (derechos políticos, libertades civiles e índice de percepción de corrupción), contexto socioeconómico (tasa de crecimiento del PIB, porcentaje de gasto del PIB en protección social), derechos de las mujeres y tasa de empleo.

Aunque la exclusión social no es un fenómeno nuevo, lo que sí es relativamente reciente es el concepto de brecha digital, que supone una nueva situación de vulnerabilidad que afecta de manera muy significativa a determinados colectivos, con especial incidencia a aquellos que se encuentran en situación de marginalidad y exclusión social (Gómez et al., 2017). Esta brecha se ha acentuado desde el inicio de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. En el ámbito internacional, Naciones Unidas (2015), a través de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pretende promover y garantizar las metas fundamentales en materia de educación en nuevas tecnologías. La irrupción de las nuevas tecnologías ha impulsado proyectos cuyo objetivo principal es acercar y formar en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las personas más desfavorecidas con el objetivo de favorecer la inclusión social. En este sentido, existen trabajos que analizan las oportunidades de utilizar la tecnología como factor que podrían apoyar la inclusión social. Alam e Imran (2015) señalan el papel que desempeña la tecnología en la formación de capital social y por tanto de inclusión social en inmigrantes

refugiados en Australia. García *et al.* (2021) analizan los resultados de un estudio sobre la inclusión social de mujeres del ámbito rural andaluz a través de la adquisición de competencias digitales básicas, mostrando que programas de alfabetización digital y formación en TIC supone una mejora significativa en el acceso a nuevas oportunidades laborales de la mujeres. Builes Beltrán (2016) analiza las repercusiones sociales que ha tenido la implementación de una propuesta digital (Kioscos Vive Digital) con el propósito de favorecer la inserción social en poblaciones de zonas rurales o que tengan difícil acceso a las TIC en Colombia. Entre las diferentes repercusiones del programa hay que señalar que permite facilitar relaciones dentro de la comunidad, crear un escenario alternativo de bienestar psicológico y social y crear estrategias de comunicación social que faciliten la educación política dentro de un contexto de tolerancia y equidad. Annoni *et al.* (2022) examinan una iniciativa brasileña que involucra a inmigrantes e instituciones de la sociedad de acogida analizando la importancia de la colaboración entre las instituciones de Brasil como país receptor y los inmigrantes para su inserción. La estrategia desarrollada promueve la inclusión social a través de un esquema de desarrollo solidario.

Son numerosos los trabajos en los que se analizan los factores vinculados a la inclusión sociolaboral. Guerrero (2005) presenta algunas de las claves que se deben tener en cuenta para conseguir la inserción sociolaboral de colectivos en riesgo de exclusión. Teniendo en cuenta que el concepto de exclusión social representa la relación entre los individuos y la sociedad (Berger-Schmitt & Noll, 2000), es necesario diseñar un modelo de inserción de forma flexible y que interrelacionen aspectos individuales con aspectos o condicionantes sociales. Por este motivo, Guerrero (2005) apunta que, si se quiere prestar atención a todas las dimensiones relacionadas con las necesidades de las personas, las actuaciones que se realicen deberán promover y desarrollar servicios y apoyos en todos aquellos ámbitos que sean precisos. Teniendo en cuenta este modelo multidimensional, los factores a tener en cuenta deben de ser la interacción bidimensional entre el individuo y la sociedad (Guerrero, *Op. Cit.*); entre ellos cabe destacar como factores determinantes que favorecen la inclusión sociolaboral los siguientes: el desarrollo de competencias y habilidades tanto personales como profesionales, fortalecimiento de habilidades sociales, apoyo tanto por la familia como por la comunidad, acompañamiento durante el proceso de inserción. Sala *et al.* (2009) analizan, a través de entrevistas, los factores en los procesos de inserción sociolaboral de jóvenes

acogidos en instituciones españolas. Los autores señalan algunas estrategias de intervención para aumentar el número de jóvenes que logren con éxito la inserción sociolaboral. Entre las líneas estratégicas que señalan los autores que pueden articularse se pueden señalar las siguientes: una atención más individualizada (bajando los ratios menores-educadores y programas de atención individualizada); permanencia del menor en el mismo centro durante todo el acogimiento residencial si es posible; proyectos educativos que incluyen competencias socioemocionales (perseverancia, regulación emocional, aptitud para negociar y asertividad); programas educativos que puedan incrementar la educación nivel (aumentar los recursos para lecciones de apoyo extra, mejorar la motivación ante el estudio, reducir el número de jóvenes personas que salen de la escuela); proyectos socioeducativos que incluyan e involucren a familias biológicas y familias colaboradoras en el ámbito social y educativo atención al menor; preparación del joven para la salida de la residencia y supervisión de la jóvenes por un adulto que podría ser una referencia para ellos en su comienzo de vida autónoma; promover proyectos para la inserción laboral y promover medidas que ayuden a los jóvenes a obtener el recursos económicos que les permitan vivir de forma autónoma sin necesidad de volver a la familia por motivos económicos. Del Pozo (2017) analiza la participación y valoración, por parte de mujeres reclusas en España, de programas formativos en todos los niveles académicos, así como la participación en programas socioeducativos (programas de autoestima, fortalecimiento de habilidades sociales, preparación para la vida en libertad entre otros). Los resultados muestran que todos los programas reciben una valoración positiva, pero que principalmente son los programas socioeducativos los que reciben mejor valoración en particular los programas socioculturales, habilidades sociales, de violencia de género, de autoestima, entre otros. Garcés y Soto (2018) analizan los determinantes de la inserción laboral femenina en Chile. A partir de un modelo de regresión logística los autores encuentran que la edad es el efecto negativo sobre la tasa de participación laboral femenina, ya que, como explican los autores, conforme la edad aumenta, el nivel de escolaridad disminuye además de verse condicionadas por la asunción de obligaciones derivadas del cuidado de los hijos y del hogar. La diversidad actual del mercado laboral e incrementar el nivel de escolaridad incrementarán la inclusión sociolaboral de la mujer. Mujeres jóvenes y mejor preparadas aumentan significativamente su inserción laboral. Pachón (2017) examina el proceso de reintegración a la vida social y económica

de excombatientes de conflictos armados en Colombia y el papel que tiene la educación social en este objetivo, con la intervención por parte de entidades públicas y privadas en todos los niveles de la administración. Thoene y Turriago-Hoyos (2017) presentan una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el concepto de inclusión financiera centrándose en el contexto colombiano por ser uno de los pilares estratégicos del desarrollo del país, a través de la canalización de microcréditos, difusión el uso del sistema bancario, fomentar la aceptación de pagos electrónicos y hacer más asequibles los servicios financieros. La inclusión financiera contribuye a mejorar el nivel de vida y reducir la desigualdad.

El *Plan Reincorpora-T 2019-21* (SEPE, 2019), elaborado por el Servicio Público de Empleo Estatal del Ministerio de Trabajo y Economía Social del Gobierno de España, que tiene como objetivo la reincorporación al mercado laboral de personas vulnerables con el objetivo de conseguir una reducción sustancial del paro de larga duración y prevenir que personas que se encuentran desempleadas no engrosen las listas del paro de larga duración. En él se recoge como factor clave para frenar y reducir las tasas de paro de larga duración en los procesos de inserción sociolaboral para garantizar la colaboración coordinada entre distintas instituciones. Incorpora un amplio conjunto de medidas de actuación para prevenir el paro de larga duración, entre ellas la necesidad de fomentar la concienciación de corresponsabilidad en el ámbito doméstico y de cuidados familiares, así como, disponer de servicios que permitan la atención a menores y personas dependientes.

En este marco, la cuestión de investigación que se plantea es cómo se acompaña la inclusión desde programas de inserción sociolaboral en cuatro países del contexto iberoamericano, teniendo en cuenta especialmente la situación vivida durante la pandemia por COVID-19 en los años 2020-2022. Los objetivos de este estudio son dos: en primer lugar, identificar elementos y factores de protección en los procesos de inserción sociolaboral y su vinculación con la Educación Social; y en segundo lugar explorar acciones efectivas o “buenas prácticas” que se pueden encontrar en los proyectos de inserción que se desarrollan actualmente en el contexto iberoamericano. El concepto de “buena práctica” se ha incorporado como un aspecto relevante del estudio por su capacidad ilustrativa y formativa. Sin embargo, la “buena práctica” es un concepto valorativo y resulta complejo establecer los límites de cuándo una práctica es “buena”; se parte de que hace referencia a aquellas “actuaciones que conducen al logro de los objetivos propuestos, atendiendo al contexto específico”

(Ballesteros & Gil-Jaurena, 2012, p. 35). En este caso, en el artículo se abordan las prácticas desarrolladas por las entidades participantes en el estudio para facilitar la inserción sociolaboral y la inclusión de las personas y colectivos con los que trabajan.

## 2. Método

### 2.1. Procedimiento, instrumentos y análisis de información

Atendiendo a las particularidades de la labor de los agentes socioeducativos de cada país en términos geográficos, normativos y sociocultural, entre otros, se ha optado por un enfoque mixto, siguiendo un diseño mixto de triangulación concurrente (Creswell, 2009) con un alcance descriptivo, aplicando un cuestionario online autoadministrado de tipo encuesta realizando entrevistas en profundidad. En ambos casos, se utilizaron instrumentos y estrategias orientadas a recopilar información sobre inclusión de los enfoques diferenciales: de género, de discapacidad y multiculturales, conciliación y corresponsabilidad familiar, fomento de la creatividad, coordinación interinstitucional con redes y entidades, apoyo familiar, apoyo social/comunitario, flexibilidad, competencias emocionales, trabajo en equipo y fomento del liderazgo y autonomía. El cuestionario incluyó 108 ítems y, al no ser posible tener marcos muestrales definidos para los cuatro países (España, Colombia, México y Brasil), se aplicó sobre una muestra no probabilística intencional o dirigida, compuesta por sujetos o instituciones que lideran procesos de inserción sociolaboral a nivel nacional. Y, sobre la base de la disponibilidad de información y criterios definidos de acuerdo con las particularidades de cada país, se seleccionaron 109 unidades de análisis: 14 en Colombia, 59 en Brasil, 34 en España y 12 en México, a quienes se aplicó dicho cuestionario. Paralelamente, se recopiló evidencia cualitativa a través de la realización de entrevistas grupales con un protocolo de preguntas semiestructuradas a una muestra de 21 casos tipo de agentes socioeducativos de entidades consideradas como informantes clave por cada coordinación nacional: 5 en Brasil y 4 en México, Colombia y España. Este tipo de muestras son utilizadas en estudios exploratorios por su utilidad para obtener información con un alto grado de riqueza, profundidad y calidad.

La integración de ambos procesos se concibió desde la lógica de la triangulación, como la posibilidad de contrastar resultados cuantitativos y cualitativos: los rasgos estructurales son analizados por medio de métodos cuantitativos, mientras que los aspectos procesales con enfoques cualitativos

(Bryman, 1992; Flick, 2014). Se pretende entonces la validación mutua de resultados en términos del análisis de la exclusión sociolaboral tras el COVID-19 en los 4 países y el reconocimiento de las buenas prácticas para la inclusión.

De forma específica, para abordar los objetivos del estudio sobre elementos de inclusión y buenas prácticas, se formularon las siguientes dos preguntas en el cuestionario online:

- a) Una pregunta de escala 1 (nada) a 5 (completamente) acerca de en qué grado los agentes o sus entidades trabajan 23 elementos y factores de protección en procesos e itinerarios de inserción sociolaboral. Se habilitó una última opción abierta para que los informantes pudieran señalar otros elementos no recogidos en el listado ofrecido. El análisis de las respuestas se ha realizado de forma cuantitativa y se presentan tablas descriptivas en la sección sobre resultados. Las preguntas del cuestionario relativas a los elementos y factores de protección en

procesos e itinerarios de inserción sociolaboral se presentan en la Tabla 1, en la que además se muestran estudios previos de donde se han obtenido los elementos o factores a analizar.

- b) Una pregunta abierta sobre “Buenas prácticas”, dividida a su vez en dos partes formuladas de la siguiente manera: “Indique lo que considera que puede ser una buena práctica en sus programas y tres palabras claves que lo definen”. El análisis de las respuestas a estas cuestiones se ha realizado de forma cualitativa y se presenta una síntesis y nubes de palabras en la sección sobre resultados.

En cuanto a las entrevistas grupales, una de las preguntas orientadoras fue: “4. Desde el conjunto de acciones y programas desarrollados, ¿qué podría considerarse “buenas prácticas” para la inserción que posibilitan efectos o procesos relevantes?”

**Tabla 1: Elementos o factores de protección en procesos e itinerarios de inserción sociolaboral**

Indique los elementos o factores que Ud. o su entidad trabaja en los procesos e itinerarios de inserción sociolaboral	
Fortalecimiento de las habilidades sociales <sup>(a)</sup>	Guerrero (2005)
Prácticas remuneradas <sup>(c)</sup>	Guerrero (2005)
Conciliación y corresponsabilidad familiar <sup>(b)</sup>	Plan-REINCORPORA-T-Resumen-Ejecutivo (SEPE, 2019)
Teletrabajo/ teleformación <sup>(a)</sup>	Peréz García (2018)
Fomento de la creatividad <sup>(a)</sup>	Peréz García (2018)
Imagen personal <sup>(a)</sup>	Guerrero (2005)
Normas y hábitos de trabajo <sup>(a)</sup>	Guerrero (2005)
Desarrollo de la resiliencia <sup>(a)</sup>	Guerrero (2005)
Coordinación interinstitucional con redes y entidades (intersectorialidad) <sup>(c)</sup>	Plan-REINCORPORA-T-Resumen-Ejecutivo (SEPE, 2019)
Apoyo familiar <sup>(b)</sup>	Guerrero (2005)
Apoyo social/comunitario <sup>(b)</sup>	Guerrero (2005)
Acompañamientos longitudinales durante el proceso <sup>(c)</sup>	Guerrero (2005)
Enfoque complejo y sistémico de actuación <sup>(c)</sup>	Plan-REINCORPORA-T-Resumen-Ejecutivo (SEPE, 2019)
Inclusión del enfoque socioeducativo con el enfoque técnico-profesional <sup>(c)</sup>	Peréz García (2018)
Flexibilidad <sup>(a)</sup>	Guerrero (2005)

Competencias emocionales <sup>(a)</sup>	Guerrero (2005)
Trabajo en equipo <sup>(a)</sup>	Peréz García (2018)
Fomento del liderazgo y autonomía <sup>(a)</sup>	Zunino et al. (2022)
Apoyo económico al programa y sostenibilidad desde las políticas públicas o financiación privada <sup>(c)</sup>	Plan-REINCORPORA-T-Resumen-Ejecutivo (SEPE, 2019)
Apoyo económico a personas y familias (subsídios, ayudas, etc.) <sup>(c)</sup>	Guerrero (2005)
Inclusión de los enfoques diferenciales: de género, de discapacidad, multiculturales, etc. <sup>(c)</sup>	Guerrero (2005) y Plan-REINCORPORA-T-Resumen-Ejecutivo (SEPE, 2019)
Evaluación de los procesos y de los resultados <sup>(c)</sup>	Guerrero (2005)
Prevención de recaídas y control de tóxicos <sup>(c)</sup>	Del Pozo Serrano (2017)
Otros (as)	
Nota: Los ítems presentados en la tabla se corresponden con tres tipos de elementos y factores: <sup>(a)</sup> Desarrollo de habilidades, <sup>(b)</sup> Apoyo del contexto familiar y social y <sup>(c)</sup> Elementos institucionales y de intervención.	

## 2.2. Participantes

En relación con los perfiles de los informantes, se describen a continuación algunas de sus características. La mayoría han sido mujeres: en Brasil el 71,19%; en España, el 52,94%; en Colombia el 57,14% y en México el 58,33% fueron mujeres.

Respecto a la formación profesional de los encuestados, en Brasil la principal profesión es la Pedagogía (50,85%), seguida de Psicología (20,34%). En España, la principal profesión es la Educación Social (79,49%), seguida de Psicología y Pedagogía (ambas con un 8,82%). En Colombia, las principales profesiones son Administración de Empresas (21,43%), Psicología (21,43%) y Sociología (12,29%). En México, el 25% de los encuestados tiene un nivel de formación tipo Magisterio, seguido de Psicología y Pedagogía (ambas con un 16,67%).

En cuanto al tiempo de experiencia laboral, en Brasil el 23,7% respondieron tener más de quince años de experiencia en programas de inserción sociolaboral. En España tienen menos de un año (15,2%), tres (12,1%) y más de quince años (18,2%) de experiencia. La mayoría de los encuestados en Colombia respondieron que tienen tres (25%), seis (25%) y más de quince años (25%) de experiencia. Respecto a México, el 50% tiene más de quince años de experiencia laboral.

Respecto a la naturaleza de las instituciones de los encuestados, en Brasil la mayoría trabaja en una organización de la sociedad civil (59,3%) y solo el 25,4% lo hace en una institución privada. En España, trabajan principalmente en instituciones privadas (58,8%) y públicas (23,5%). En Colombia,

el 50% trabaja en una institución privada, el 35,7% en una institución pública y una menor proporción (14,3%) en organizaciones de la sociedad civil. En México, el 50% trabaja en una institución privada, el 33,3% en una organización de la sociedad civil y solo el 16,7% en una institución privada.

En cuanto a las 21 personas entrevistadas grupalmente, en Brasil han sido 4 mujeres y 1 hombre; en España 3 hombres y 1 mujer; y en Colombia y en México 2 hombres y 2 mujeres en cada caso; todos ellos/as trabajadores en entidades y programas de inserción sociolaboral.

## 3. Resultados. Elementos y factores de protección y buenas prácticas en procesos e itinerarios de inserción sociolaboral

A continuación se presentan los resultados del cuestionario, organizados en relación con tres tipos de elementos de protección que en cada entidad indican que trabajan en los procesos de inserción sociolaboral. Esta clasificación se basa en la propuesta de Guerrero (2005), que recoge factores relacionados con el desarrollo de habilidades, el apoyo familiar y social, y elementos institucionales y de intervención. Para cada elemento o factor se presentan los resultados por país, agrupados en tres niveles: bajo, en el caso en que el elemento se trabaje nada o casi nada; medio, cuando se trabaja algo; y alto, en el caso en que el factor se trabaje bastante o completamente. En las tres tablas (Tablas 2, 3 y 4) en las que se detallan las frecuencias se resalta el valor más alto para cada elemento y país. Finalmente,

se presentan los resultados en relación con las buenas prácticas, obtenidos a partir de los cuestionarios y las entrevistas grupales.

### 3.1. Elementos o factores relacionados con el desarrollo de habilidades

En primer lugar, los resultados del sondeo revelan una mayor presencia en el nivel alto de acciones orientadas al desarrollo de habilidades *Emocionales, Resiliencia, Manejo de la Imagen Personal y Flexibilidad* en España, Colombia y Brasil; países

en los cuales como mínimo el 70% indicaron que estas habilidades se trabajan a un nivel alto. En comparación con estos, México tiene una menor proporción de actores que manifestaron trabajar el desarrollo de estas competencias a nivel alto (ver Tabla 2). Por otro lado, los resultados muestran que las entidades de los cuatro países coinciden en que han tenido en cuenta en sus actividades el desarrollo de habilidades como *Liderazgo y Autonomía, Interacciones Sociales, Hábitos Laborales y Trabajo en Equipo* en un nivel alto, con un porcentaje igual o superior al 60% (Tabla 2).

**Tabla 2: Elementos o factores relacionados con el desarrollo de competencias personales y profesionales**

Factor	Nivel de Frecuencia	País			
		Colombia N=14	Brasil N=59	México N=12	España N=34
Competencias emocionales	Bajo	10,0%	9,6%	30,0%	9,1%
	Medio	10,0%	11,5%	20,0%	4,5%
	Alto	<b>80,0%</b>	<b>78,8%</b>	<b>50,0%</b>	<b>86,4%</b>
Desarrollo de la resiliencia	Bajo	20,0%	9,6%	12,5%	13,0%
	Medio	0%	9,6%	37,5%	13,0%
	Alto	<b>80,0%</b>	<b>80,8%</b>	<b>50,0%</b>	<b>73,9%</b>
Flexibilidad	Bajo	20,0%	14,3%	10,0%	9,1%
	Medio	10,0%	12,2%	30,0%	9,1%
	Alto	<b>70,0%</b>	<b>73,5%</b>	<b>60,0%</b>	<b>81,8%</b>
Fomento de la creatividad	Bajo	20,0%	9,8%	11,1%	25,0%
	Medio	<b>40,0%</b>	9,8%	22,2%	20,0%
	Alto	<b>40,0%</b>	<b>80,4%</b>	<b>66,7%</b>	<b>55,0%</b>
Fomento del liderazgo y autonomía	Bajo	10,0%	11,8%	10,0%	16,7%
	Medio	10,0%	5,9%	20,0%	8,3%
	Alto	<b>80,0%</b>	<b>82,4%</b>	<b>70,0%</b>	<b>75,0%</b>
Fortalecimiento de las habilidades sociales	Bajo	0%	7,8%	9,1%	3,7%
	Medio	25,0%	9,8%	18,2%	7,4%
	Alto	<b>75,0%</b>	<b>82,4%</b>	<b>72,7%</b>	<b>88,9%</b>
Imagen personal	Bajo	9,1%	10,0%	<b>50,0%</b>	16,7%
	Medio	9,1%	8,0%	30,0%	16,7%
	Alto	<b>81,8%</b>	<b>82,0%</b>	20,0%	<b>66,7%</b>

Factor	Nivel de Frecuencia	País			
		Colombia N=14	Brasil N=59	México N=12	España N=34
Normas y hábitos de trabajo	Bajo	0%	9,8%	10,0%	11,5%
	Medio	20,0%	7,8%	20,0%	15,4%
	Alto	80,0%	82,4%	70,0%	73,1%
Teletrabajo/ teleformación	Bajo	40,0%	37,0%	75,0%	45,0%
	Medio	20,0%	30,4%	25,0%	35,0%
	Alto	40,0%	32,6%	0%	20,0%
Trabajo en equipo	Bajo	10,0%	11,5%	0%	13,0%
	Medio	10,0%	5,8%	25,0%	0%
	Alto	80,0%	82,7%	75,0%	87,0%

En el factor *Fomento de la Creatividad*, Brasil (80,4%), México (66,7%) y España (55%) destacan por su porcentaje en el nivel alto, mientras que en Colombia la participación en los niveles medio y alto es similar (40%). En cuanto al *Teletrabajo y Teleformación*, el porcentaje de presencia del nivel alto en los cuatro países es igual o inferior al 40%. En México, el 75% se clasificó en el nivel bajo en este elemento.

### 3.2. Elementos y factores Relacionados con el Apoyo del Contexto Familiar y Social

En este grupo de factores (Tabla 3) se indagó inicialmente sobre el *Apoyo Familiar*, ámbito que aparece a un nivel alto en España (75%) y Brasil (72,5%) en comparación con Colombia (45,5%) y México (36,4%). En este último país, el nivel bajo alcanzó un 55%. También se examinó el *Apoyo Social y Comunitario*: en España el 82,6% de los encuestados afirma que presenta un alto nivel, seguido por Colombia (70%) y Brasil (69,4%). En México el 50% evidencia un nivel bajo.

**Tabla 3: Elementos y factores relacionados con el Apoyo del Contexto Familiar y Social**

Factor	Nivel de Frecuencia	País			
		Colombia N=14	Brasil N=59	México N=12	España N=34
Apoyo familiar	Bajo	45,5%	11,8%	55%	12,5%
	Medio	9,1%	15,7%	9,1%	13%
	Alto	45,5%	72,5%	36,4%	75,0%
Apoyo social/comunitario	Bajo	20,0%	16,3%	50%	8,7%
	Medio	10,0%	14,3%	10,0%	9%
	Alto	70,0%	69,4%	40,0%	82,6%
Conciliación y corresponsabilidad familiar	Bajo	70,0%	11,8%	70%	22,7%
	Medio	0,0%	21,6%	0,0%	27%
	Alto	30,0%	66,7%	30,0%	50,0%

En cuanto a la *Conciliación y Corresponsabilidad Familiar*, en Colombia y México el 70% respondió que se trabaja a un nivel bajo en sus entornos laborales. En Brasil, el 66,7% respondió que se trabaja a un nivel alto, seguido de España, donde el 50% de las personas respondieron que se presenta a un nivel alto.

### 3.3. Elementos y factores institucionales: intervenciones de intermediación sociolaboral y apoyo social

En este grupo de factores (Tabla 4), destaca en los cuatro países analizados la presencia de acciones fundamentadas en abordajes *Diferenciales (género, de discapacidad, multi culturales) y Socioeducativos (enfoque técnico profesional)*, al igual

que la *Evaluación de Procesos y Resultados*, que tienen una presencia importante en el nivel alto, igual o superior al 60%. Por su parte, *Acompañamientos Longitudinal y la Coordinación Interinstitucional* durante el proceso de inclusión sociolaboral destacan por su presencia en el nivel alto en España, Colombia y Brasil, con porcentajes superiores al 60%. En México, la presencia de acciones de estos dos factores en un nivel alto varían entre 30% y 50%. Asimismo, en México se encontraron los menores niveles en acciones orientadas a *Apoyar Financieramente Personas, Familias, Programas o Políticas*, al contrario de lo observado en España y Brasil. Colombia sobresale por su mayor participación en el nivel alto de apoyo económico a programas y a la sostenibilidad de políticas y financiamiento privado (60%).

**Tabla 4: Elementos y factores institucionales: Intervenciones de Intermediación Sociolaboral y Apoyo Social**

Factor	Nivel de Frecuencia	País			
		Colombia N=14	Brasil N=59	México N=12	España N=34
Acompañamientos longitudinales durante el proceso	Bajo	20,0%	15,2%	<b>60%</b>	19,0%
	Medio	10,0%	15,2%	10,0%	10%
	Alto	<b>70,0%</b>	<b>69,6%</b>	30,0%	<b>71,4%</b>
Apoyo económico a personas y familias (subsídios, ayudas, etc.)	Bajo	<b>60,0%</b>	25,0%	<b>88%</b>	31,8%
	Medio	10,0%	20,8%	0,0%	18%
	Alto	30,0%	<b>54,2%</b>	12,5%	<b>50,0%</b>
Apoyo económico al programa y sostenibilidad desde las políticas públicas o financiación privada	Bajo	40,0%	22,2%	<b>80%</b>	36,4%
	Medio	0,0%	20,0%	0,0%	23%
	Alto	<b>60,0%</b>	<b>57,8%</b>	20,0%	<b>40,9%</b>
Coordinación interinstitucional con redes y entidades (intersectorialidad)	Bajo	9,1%	14,9%	40%	16,7%
	Medio	27,3%	10,6%	10,0%	8%
	Alto	<b>63,6%</b>	<b>74,5%</b>	<b>50,0%</b>	<b>75,0%</b>
Enfoque complejo y sistémico de actuación	Bajo	<b>44,4%</b>	15,0%	<b>60%</b>	14,3%
	Medio	11,1%	25,0%	10,0%	10%
	Alto	<b>44,4%</b>	<b>60,0%</b>	30,0%	<b>76,2%</b>
Evaluación de los procesos y de los resultados	Bajo	10,0%	8,2%	13%	16,7%
	Medio	0,0%	24,5%	25,0%	13%
	Alto	<b>90,0%</b>	<b>67,3%</b>	<b>62,5%</b>	<b>70,8%</b>

Factor	Nivel de Frecuencia	País			
		Colombia N=14	Brasil N=59	México N=12	España N=34
Inclusión de los enfoques diferenciales: de género, de discapacidad, multiculturales, etc.	Bajo	9,1%	20,8%	13%	13,6%
	Medio	9,1%	25,0%	25,0%	14%
	Alto	81,8%	54,2%	62,5%	72,7%
Inclusión del enfoque socioeducativo con el enfoque técnico-profesional	Bajo	18,2%	16,0%	30%	17,4%
	Medio	0,0%	16,0%	10,0%	0%
	Alto	81,8%	68,0%	60,0%	82,6%
Prácticas remuneradas	Bajo	30,0%	26,0%	44%	47,6%
	Medio	30,0%	26,0%	22,2%	19%
	Alto	40,0%	48,0%	33,3%	33,3%
Prevención de recaídas y control de tóxicos	Bajo	77,8%	29,3%	78%	52,4%
	Medio	11,1%	24,4%	22,2%	19%
	Alto	11,1%	46,3%	0,0%	28,6%

Sobre el uso de un *Enfoque Complejo y Sistémico de Actuación*, en Colombia (44,4%) y México (60%) la mayor parte de los encuestados afirmaron presentar un nivel bajo de este ítem en sus entidades laborales. De todas formas, hubo otro grupo de encuestados para estos mismos países, 44,4% y 30% respectivamente, que concuerdan en que el enfoque complejo y sistémico de actuación se trabaja a un nivel alto en sus entidades. Por último, los encuestados de Brasil (60%) y España (76,2%) afirman que sí se observa a un nivel alto este ítem en las entidades donde trabajan.

Las *Prácticas Remuneradas* es otro de los temas tratados en el sondeo. En Colombia, el 40% de las personas respondieron que la frecuencia con la que se evidencia este tipo de prácticas en sus entornos laborales es alta, pero otro grupo de personas respondió que en sus entidades se trabaja a un nivel bajo (30%) y medio (30%). En Brasil, el 48% de los participantes respondieron que las prácticas remuneradas se trabajan a un nivel alto en los programas y otro 26% respondió que a un nivel bajo. Mientras que en México el 44% y en España el 47,6% de los encuestados respondió que hay un nivel bajo de este tipo de prácticas en sus entornos laborales.

El último tema de este itinerario le corresponde a la *Prevención de Recaídas y Control de Tóxicos*. Colombia y México tienen un gran porcentaje de los encuestados (77,8% y 78%) que afirman que este tipo de temas se desarrollan en un bajo nivel

en las instituciones donde trabajan, seguidos de España (52,4%) y Brasil (29,3%). Sin embargo, Brasil es el país en donde los encuestados también concordaron en un porcentaje de 46,3% que este tipo de temas se evidencia a un alto nivel en sus instituciones. España también presenta un segundo grupo de mayor proporción (28,6%) que afirman que la prevención de recaídas y control de tóxicos se trabajan a un nivel alto.

### 3.4. Buenas Prácticas

Una de las preguntas abiertas del cuestionario ha sido: *Indique lo que considera que puede ser una buena práctica en sus programas y tres palabras claves que lo definen*. La carga valorativa sobre la "bondad" de una práctica concreta procede, por tanto, de los propios profesionales. Las variadas respuestas obtenidas se pueden organizar en diferentes aspectos clave que atribuyen a las buenas prácticas de inserción sociolaboral, que se sintetizan en las nubes de palabras (Figuras 1 a 4).

En el caso de Brasil (Figura 1), entre los 59 informantes destacan como palabras clave vinculadas a las buenas prácticas el respeto y la empatía de los profesionales, la ciudadanía y el protagonismo de las personas, y la planificación, relación y diálogo como elementos metodológicos relevantes para lograr la efectividad, la igualdad, la excelencia o la promoción del autoconocimiento, la autonomía y el empoderamiento.

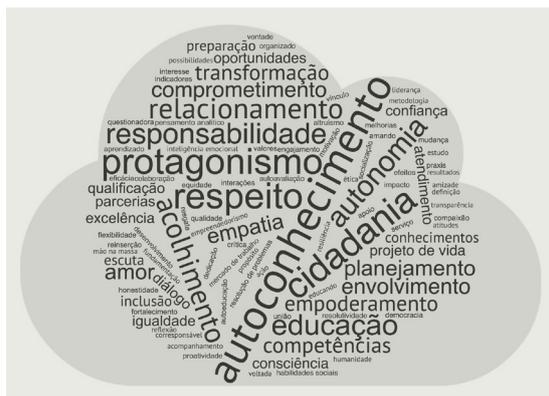


Figura 1. Nube de palabras clave que definen una buena práctica en los programas de inserción sociolaboral, Brasil. Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Nube de palabras clave que definen una buena práctica en los programas de inserción sociolaboral, España. Fuente: Elaboración propia.

Desde Brasil definen las buenas prácticas como:

*“Atención sin discriminación de etnia, género, orientación sexual y religión. Donde los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social atendidos ven fortalecidos sus vínculos, desarrollando su autonomía, despertando en cada uno de los sujetos el protagonismo de su historia de vida”.*

y destacan aspectos como:

*“Trabajar el ser humano como un todo”, “Escucha cualificada de las demandas; profesionales capacitados para orientar y mediar en los procesos de búsqueda de la inserción productiva” o “Una buena práctica trabaja por la conciencia crítica de los jóvenes y la conciencia de clase, para que los jóvenes puedan saber qué lugar ocupan en la organización social, cuáles son sus privilegios, sus derechos, sus responsabilidades para con el mundo y con los demás, para que su acción en el mundo sea consciente”.*

En el caso de España (Figura 2), entre los 34 informantes destacan el acompañamiento como clave de la buena práctica profesional, así como la personalización o individualización de la intervención. Aparece, igual que en el caso de Brasil, la empatía como valor clave. Se mencionan aspectos metodológicos como la flexibilidad o la innovación dirigidos a la efectividad en la promoción de la calidad de vida y la autonomía de las personas.

Desde España definen las buenas prácticas como:

*“Acciones que mejoran la calidad de vida de las personas atendidas” y “Prácticas novedosas con las que se consiguen resultados esperados o deseables y que pueden ser reproducidos”*

y destacan aspectos como:

*“Las personas son lo primero”, “Atender a todos los aspectos de una persona para que se desarrolle lo más íntegramente posible en la sociedad” o “Realizar un acompañamiento positivo, partiendo de la escucha y atendiendo a las necesidades de la persona. Descubrir capacidades y ofrecer el apoyo y las herramientas para el logro”.*

En el caso de Colombia (Figura 3), entre los 14 informantes se centran prioritariamente en las finalidades de los programas, como promover el bienestar, la inclusión o el empoderamiento de las personas, a las que se llega a través de aspectos como la formación o el seguimiento, como palabras clave destacadas.



Figura 3. Nube de palabras clave que definen una buena práctica en los programas de inserción sociolaboral, Colombia. Fuente: Elaboración propia.

Desde Colombia definen las buenas prácticas como:

*“Todas las acciones que demuestren un éxito y sean replicables” o “Fomentar la empleabilidad e inclusión”*

al sector productivo de las poblaciones vulnerables que se encuentran en el distrito”.

y destacan aspectos como:

“Conocer los gustos de los jóvenes para orientarlos a qué realicen sus sueños con lo que realmente les gusta” o “Acompañamiento los participantes para garantizar la finalización del programa”.

En el caso de México (Figura 4), entre los 12 informantes destacan, de forma similar al caso de Colombia, el desarrollo personal y profesional como finalidad, y el acompañamiento como clave metodológica.



**Figura 4. Nube de palabras clave que definen una buena práctica en los programas de inserción sociolaboral, México. Fuente: Elaboración propia.**

Desde México definen las buenas prácticas como:

“Prácticas actualizadas basadas en técnicas actuales” o “fortalecimiento de las capacidades y habilidades de la personas trabajadoras en la defensa de sus derechos humanos laborales”

y destacan aspectos como:

“La estrategia de acompañamiento permite intencionar procesos de apropiarse de proyectos de vida, reinterpretar sus realidades y la toma de decisiones”.

Además del cuestionario, en las 21 entrevistas grupales desarrolladas en los cuatro países se preguntó acerca de qué consideran ‘buenas prácticas’ para la inserción sociolaboral. En relación con la categoría predeterminada “Acompañamiento y buenas prácticas”, emergieron las siguientes subcategorías, que se presentan con algunos extractos ilustrativos, y que se refieren tanto a retos y deseos identificados por los profesionales como a buenas prácticas que implementan de hecho en su trabajo:

- Vinculación teoría-práctica (con experiencias en empresas)

“La formación inicial, pero también es muy importante tener alianzas para tener a los jóvenes aprendices. Vemos que por más que se tiene preparación teórica, se necesita verdaderamente practicar en la experiencia y preparación técnica. Ello es complejo porque no hay muchas empresas que trabajen en alianza dando esa oportunidad, teniendo esa confianza (...)” (GF\_B3)

- Alfabetización digital y acceso a recursos TICs

“Tienen mucha necesidad del conocimiento informático, de acceso a celular, de ese mundo virtual forzados por la pandemia. (...) hay muchos que no pudieron participar con las mismas oportunidades porque no tuvieron acceso (celular, no tener un computador en casa...). Muchos no llegaron a ese mundo. Tanto los adolescentes, como adultos, también” (GF\_B4)

- Pago de transporte

“Tener acceso al transporte, porque está muy caro. Los altos costos de gasolina, de pasaje, es una dificultad. El apoyo para este acceso sería una buena práctica que debería ser del gobierno. 20% se paga el transporte” (GF\_B4)

- Nivelación/compensación escolar

“Muchos jóvenes relataron en la pandemia que no aprendieron nada. (...) Están totalmente preparados a nivel técnico, pero no consiguen. Yo fui ahora a visitar una empresa, y tienen problemas para seleccionar jóvenes porque no tienen conocimientos de portugués y matemáticas porque no supieron responder. Las políticas públicas deben tener en cuenta que muchos jóvenes en la escuela pasaron porque me pasaron, pero no aprendieron” (GF\_B5)

- Trabajo en red con alianza público-privada

“Una buena práctica debe tener bien definida una línea base que nos deje reconocer o que nos arroje cuál es la población objetivo que nosotros vamos a tratar en temas de empleabilidad y a partir de ahí, generar unas dinámicas articuladoras o creación de sinergias con el sector público y privado para ver de qué manera nosotros podemos suplir esos puestos de trabajo o vacantes con esa población que nosotros estamos interviniendo” (GF\_C2)

- Confinamiento y situación emocional y psicológica y sociocultural de la población joven

*“Ahí trabajamos un programa de aprendizaje social y emocional para atender a esta población, con todas estas demandas de salud mental. Este programa en muy poco tiempo, tuvimos que adaptar este programa. Ya era muy grande este desafío y tras la pandemia se aumentó demandas. Teóricamente la pandemia acabó, pero no han acabado estas situaciones. En cuanto que visitábamos las casas no manifestaban que existía en las casas, las señoras decían está todo bien y decían que había necesidades para comida, y que si les podíamos apoyar con auxilio, alimentación, inclusión social, cursos, etc. y se consiguió continuar con eso, o con los cursos. Pero no eran tan percibidas las otras necesidades emocionales o sociales hasta más tarde” (GF\_B3)*

- Acompañamiento intensivo en el proyecto de vida basado en diagnósticos y experiencias socioeducativas

En relación con el acompañamiento, destacado como elemento clave en los procesos de inserción sociolaboral (Figuras 2 y 4), se dan ejemplos como:

*“Es decir, no hacer un plan de trabajo conjunto, sino adaptarlo a cada una de las personas que vienen, hacer un diagnóstico educativo que no solo incorpore el plano laboral, sino que vaya un poquito más allá, y desde ahí, realizar un acompañamiento intensivo” (GF\_E2)*

*“(…) hay todo un módulo de proyecto de vida, en cómo se miran a corto, a mediano, a largo plazo (…), de que hay un antes, un durante y un después de la pandemia. Nos hemos percatado que a partir de la pandemia, ya no hay un proyecto de vida, ya no hay un sentido para qué estudiar, para qué trabajar, para qué hacer. Otra de las cosas que hacemos con los jóvenes, es justo promover la organización entre ellos, el construir otras relaciones entre ellos. Y sí, nos hemos topado con esto de “¿para qué?”, si al final nos vamos a morir, porque así estuvieron pasando las cosas, “¿para qué hacemos esto si al final no va a tener sentido, no voy a encontrar trabajo, no voy a ir a la escuela?” como mucho pesimismo de un futuro. Entonces, el intencional el proyecto de vida, pienso que es una buena práctica” (GF\_M3)*

- Autonomía económica

*“sí tenemos casos de éxito y también tenemos muchos de que no se logró realmente como la meta final que podía tener Ipoderac en todos los sentidos ¿no?, pero en los casos de éxito, yo creo que nivel de egresados, si salen..., (…) hay muchos que tienen ya como trabajos estables” (GF\_M1)*

- Regularización de condiciones laborales

*“Creo que a manera como general, el concepto de trabajo infantil es como muy impactante, porque en teoría, es como que los chavos no tendrían que estar como en esa situación, pero (…) no es lo mismo, por ejemplo, un trabajo infantil que está bajo condiciones de explotación o de violencia, que un trabajo infantil que no... porque está una comisión de las naciones unidas, que justamente estipula como las horas que podrían ser las adecuadas para unos niños en formación laboral y nosotros nos apegamos mucho a ellas. O sea, nosotros nuestros chavos, no trabajan más de quince horas a la semana. Entonces, nos apegamos también a ese tipo de marcos y entonces yo creo que, justamente sería como esa parte de la regularización (…), no sé si tenga sentido lo que estoy diciendo, pero como con mucha estigma ¿no?, como si no tuviera algo de beneficio esa parte que, en realidad yo sí creo que tiene como su beneficio, porque así no lo creas, al final de cuentas, crea hábitos o formas de ser o hasta pulcritud; limpieza, que completen una actividad, porque muchas veces los chavos no completan, no llegan al final de un ciclo, y entonces, creo que la oportunidad de formación laboral, también les ayuda, o es otro camino para que ellos sigan como en esta parte. (…) Aquí en México, los índices de trabajo infantil son muy altos, pero, aun así, debería o pienso, que la regularización es como importante” (GF\_M1)*

- Ajustes razonables - Diseño Universal de Aprendizajes

*“una buena práctica es que nosotros fuimos el primer centro de empleo acondicionado en la costa en atender población en condición de discapacidad, desde el 2015, (…) nuestras instalaciones están adaptadas para atender a esta población. (…) contamos con tres personas que son intérpretes de lengua de señas y pues la población puede acceder a las ofertas laborales que nosotros captamos con las empresas privadas y a la fecha este año (…) ya llevamos unas 90 colocaciones con personas en condición de discapacidad en distintas empresas de la ciudad de Barranquilla” (GF\_C1)*

- Orientación en acceso a derechos - capacidad instalada

*“una de las buenas prácticas es, reconocer cuando se te está vulnerando un derecho para responderlo y para poder crear un antecedente. Entonces, la buena práctica es que, cuando conoces y sabes cuáles son tus derechos puedes defenderlos, exigirlos y eso mejora tu calidad de vida, y eso mejora e impacta a tu familia, y eso mejora e impacta a la economía. Entonces, va como una cosa tras otra, pero si es*

como el efecto domino; yo te enseñé, ya te enseñaste a defender. Le digo al otro compañero y ya vamos trabajando. También, el otro impacto es que pueden trabajar de manera colectiva para la exigencia de sus derechos” (GF\_M2)

- Programas con enfoque diferencial de género

“es increíble la cantidad de chicas; tenemos más chicas en intervención que chicos. Ha habido un cambio y un boom tremendo. Muy bien por el tema del empoderamiento, pero no hay una red que las recoja y eso genera también una situación de doble vulnerabilidad para ellas” (GF-E3)

- Coordinación interinstitucional

“Otra de las cosas que hemos visto que funciona como buenas prácticas, es la coordinación entre los proyectos y los equipos, que son muy distintos. (...) para mí es muy importante la coordinación entre el equipo de psicólogas y la parte sociolaboral suele ser bastante importante, o el equipo socioeducativo y la parte laboral” (GF\_E2)

- Formación: Certificados de profesionalidad, Cursos cortos que puedan certificarse orientados hacia el empleo, Escuelas de segunda oportunidad

“No tenemos certificados de profesionalidad, no tiramos tanto por esa formación tan larga, sino que optamos por formaciones cortas orientadas hacia el empleo” (GF\_E3)

“dentro de las escuelas de segunda oportunidad (...) creemos que el poner en marcha este tipo de formación, es muy a la carta, muy cotizadas en el tiempo, muy de experiencia de éxito y luego con un acercamiento a la realidad empresarial, hacen que muchas veces, los chicos tomen decisiones acerca de qué es lo que les gusta o no les gusta, en el tema de la inserción laboral; no solo sirve para eso, sino también para trabajar habilidades muy sociales, o muy laborales, muy concretas y que necesitan un empujón más y ver a los chicos funcionar en un contexto de grupo, porque también es muy interesante el cómo se manejan. Y luego, otro de los beneficios que ello aportó desde el programa, es la vinculación. Creo que vincular con un chico o una chica, es lo que hace obtener beneficios, igual que con un chico o chica, al igual con cualquier población vulnerable. Al final, si tú no creas un vínculo, no tienes capacidad, por decirlo así, de influencia; de intervenir de una manera adecuada, siempre respetando los ritmos y respetando la toma de decisiones, una toma de decisiones muy acompañada (...)” (GF\_E1)

## Discusión

Los elementos o factores que favorecen la inclusión sociolaboral relacionados con el desarrollo de habilidades tanto personales como profesionales son trabajados bastante o completamente en todos los países analizados. A pesar de esta coincidencia, no todos los elementos son trabajados con igual intensidad. El trabajo en equipo (Brasil y México), la imagen personal (Colombia) y el fortalecimiento de habilidades sociales (España) son los factores que los distintos países trabajan en mayor medida. El ítem menos trabajado en todos los países es el teletrabajo/teleformación.

Respecto a los elementos y factores relacionados con el apoyo dentro del contexto familiar y social, cabe señalar que el ítem más trabajado es el apoyo por parte de la familia, mientras que en Colombia y España se trabaja de una forma más intensa el apoyo social o comunitario. Estos resultados están alineados con algunos de los factores claves que favorecen la inclusión sociolaboral según Guerrero (2005) que señala, como factores determinantes el apoyo tanto por la familia como por la comunidad a la que pertenece el individuo. Para el caso de México, se observa que es el país donde se trabajan en menor medida todos los elementos relacionados con el apoyo social y familiar.

Por último, respecto a los elementos de intervención institucional, se observan cuatro elementos que se trabajan en un alto grado en los cuatro países: coordinación interinstitucional con redes y entidades, evaluación de procesos y de resultados, inclusión de los enfoques diferenciales, e inclusión del enfoque socioeducativo con el enfoque técnico-profesional. El primer elemento que se ha observado que se trabajan en los cuatro países analizados ya fue señalado por Pachón (2017) como un factor clave para el proceso de reintegración, la coordinación o intervención tanto de entidades públicas como privadas.

En cuanto a las ‘buenas prácticas’, la forma en que los agentes profesionales entienden este término se corresponde en cierto modo con los elementos ya mencionados, y destacan particularmente aspectos metodológicos de la intervención como son el acompañamiento, la empatía, la planificación, la individualización o personalización de la intervención o el uso de técnicas contrastadas como palabras clave en la definición de una buena práctica se inserción sociolaboral. Se encuentra también que los técnicos identifican como ‘buena práctica’ aquella que plantea o logra determinados fines, como son la promoción del empoderamiento y la autonomía de las personas sujetos de la intervención, el éxito en la empleabilidad, la calidad de vida o la defensa de derechos.

De forma más específica, a partir de las entrevistas grupales se puede ver cómo los informantes señalan algunos nuevos retos, surgidos principalmente durante la pandemia, y que entienden que es necesario abordar desde los programas de inserción laboral. Se trata, entre otros aspectos, de la necesidad de nivelación o compensación escolar especialmente para el que los técnicos consideran tiempo de aprendizaje perdido en la pandemia; del aumento de la demanda de apoyo socioemocional y de salud mental a partir de la pandemia; de la presencia creciente de mujeres en los programas, lo que supone un cambio en el perfil; o de la necesidad de alfabetización digital (de acuerdo con el concepto de brecha digital ya comentado), ya que –como han mostrado Alam e Imran (2015), Builes Beltrán (2016) y García *et al.* (2021)–, la adquisición de competencias digitales es actualmente una competencia básica de suma importancia, más aún a partir de la aparición de la crisis sanitaria surgida en 2020, tanto para el acceso a nuevas oportunidades laborales como para favorecer la inclusión social de personas residentes en zonas rurales.

Los informantes también señalan algunos elementos estructurales abordables desde las políticas públicas que ayudarían al logro del éxito en los procesos de inserción sociolaboral, como son apoyo económico al desplazamiento de los sujetos de los programas o, en el caso específico de México, la regularización del trabajo infantil.

En cuanto a buenas prácticas concretas que desarrollan los agentes entrevistados en sus entidades y proyectos de inserción sociolaboral, destacan ejemplos como: haber sido pioneros en la atención al colectivo de personas con discapacidad, establecer alianzas entre los sectores público y privado y fomentar las prácticas en empresas de forma que se vinculen la formación teórica y práctica; personalizar la intervención de forma que se desarrollen proyectos adaptados a la situación, necesidades y expectativas de cada usuario/a; la coordinación interinstitucional entre las diferentes entidades y agentes vinculados a una intervención; o, en el caso específico de España, la existencia de Escuelas de Segunda Oportunidad como ejemplo de formación que cumple las características anteriores y se considera un caso de éxito y ejemplo de ‘buena práctica’.

## Conclusiones y propuestas

El estudio desarrollado permite responder a los dos objetivos planteados en relación con los proyectos de inserción que se desarrollan actualmente en el contexto iberoamericano, y teniendo en cuenta especialmente la situación vivida durante

la pandemia por COVID-19 en los años 2020-2022. Una limitación ha sido la diferencia muestral en los diferentes países, es por ello que este estudio se plantea como exploratorio.

Por una parte, se han identificado elementos y factores de protección en los procesos de inserción sociolaboral y su vinculación con la Educación Social. Se observa cómo ciertos elementos están presentes en los programas de los cuatro países –como el fomento de habilidades sociales o normas y hábitos de trabajo mientras como aspectos más trabajados en todos los casos–, mientras que otros elementos tienen mayor o menor presencia en función del contexto. En este sentido, dado el foco del artículo en el ámbito de la Educación Social, destaca positivamente la inclusión del enfoque socioeducativo como elemento institucional de la intervención, que está presente a un nivel alto (superior al 80%) en Colombia y España, y lo está a un nivel alto según el 68% de los informantes en Brasil y del 60% en México. Se da la situación de que el perfil formativo de los profesionales participantes en el estudio ha sido principalmente socioeducativo en España, pedagógico o psicopedagógico en Brasil y México, y más alejado del ámbito educativo en Colombia (con perfiles empresarial o psicológico en la mitad de los casos aprox.).

Por otra parte, se han explorado acciones efectivas o ‘buenas prácticas’ y de conocer qué aspectos caracterizan a estas acciones. Tanto las nubes de palabras como las citas más extensas ilustran tanto retos que los profesionales entienden que han de abordar (brecha digital, salud mental) como elementos propios de las políticas públicas que ayudarían a mejorar la inclusión. Además, y como aspecto central en torno a este segundo objetivo, se encuentran ejemplos concretos de ‘buenas prácticas’.

Como propuestas, destaca la relevancia de profundizar en la sistematización de buenas prácticas que puedan servir como inspiración para otros agentes y entidades de inserción sociolaboral. Se trata de prácticas que en este artículo quedan brevemente esbozadas, pero en las que merece la pena indagar con mayor detalle.

Igualmente, se propone la visibilización del enfoque socioeducativo en los programas de inserción sociolaboral y la formación de los agentes en este enfoque. Es necesario analizar con mayor profundidad los diferentes perfiles formativos y profesionales existentes en cada país que participan en los programas de inserción laboral, para contribuir a su formación socioeducativa de forma que este enfoque pueda estar presente en mayor medida en los programas desarrollados.

## Referencias

- Alam, K., & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants. *Information Technology and People*, 28(2), 344-365. <http://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- ANECA (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (vol. I)*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. [http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Annoni, D., Souza Silva, K. & Martini Dos Santos, G. (2022). Solidarity Economy and Social Inclusion: The Immigrant Fair in Florianópolis, Brazil. *Development Policy Review*, 40(2). <http://doi.org/10.1111/dpr.12564>
- Asociación Centro Trama (2014). *Programa Apoyo Inserción Sociolaboral: Trabajando el presente, construyendo el futuro*. [https://www.mites.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/logos/planes/Plan\\_Actuacion\\_Centro\\_Trama\\_541.pdf](https://www.mites.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/logos/planes/Plan_Actuacion_Centro_Trama_541.pdf)
- Ballesteros, B. & Gil-Jaurena, I. (coords.). (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Ministerio de Educación de España.
- Builes Beltrán, C. Y. (2016). "Kioscos Vive Digital": a digital strategy to promote the connectivity and social inclusion in rural communities in Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 126-130. <https://doi.org/10.21500/20112084.2107>
- Berger-Schmitt, R. & Noll, H.H. (2000). Conceptual Framework and Structure of a European System of Social Indicators. *EU Reporting Working Paper No. 9*. Centre for Survey Research and Methodology (ZUMA), Mannheim.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration, in J. Brannen (comp.) *Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research* (pp. 57-80). Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd Ed.). SAGE.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2017). La educación en las prisiones españolas: formación y acción socioeducativa con reclusas drogodependientes. *Educación XX1*, 20(2), 343-363. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12180>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Garcés, C.R.R., & Soto, J.A.M. (2018). Capital humano y factores culturales: Determinantes de la inserción laboral femenina en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(52), 1-22. <https://doi-org.bibliotecauned.idm.oclc.org/10.18504/pl2652-008-2018>
- García Aguilera, F.J., Leiva Olivencia, J.J., Eduardo Espíndola, F.J., & Flaviany Aparecida, P.F. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.5209/rced.67590>
- Gómez, J.A., Hernández, M., & Romero, E. (2017). Empoderamiento social y digital de los usuarios en riesgo de exclusión de la Biblioteca Regional de Murcia, España. *El profesional de la información*, 26(1), 20-32. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.03>
- Guerrero, C. (2005). Itinerarios de inserción sociolaboral: una propuesta metodológica para personas en riesgo de exclusión social. *Revista REDSI-Red Social Interactiva*, 6.
- Hunter, B., & Jordan, K. (2010). Explaining social exclusion: towards social inclusion for Indigenous Australians. *Australian Journal of Social Issues*, 45(2), 243-265. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2010.tb00177.x>
- Laparra, M., Zugasti Mutilva, N., & García Lautre, I. (2021). The Multidimensional Conception of Social Exclusion and the Aggregation Dilemma: A Solution Proposal Based on Multiple Correspondence Analysis. *Social Indicators Research*, 158(2), 637-666. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02707-6>
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd-Reichling, E., & Patsios, D. (2007). The multi-dimensional analysis of social exclusion. <https://repository.uel.ac.uk/item/86666q>
- Pachón Muñoz, W. (2017). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: Retos para la educación superior. *Desafíos*, 30(1), 279-308. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.4917>
- Paraschiv, D., Manea, D., Titan, E., & Mihai, M. (2021). Development of an aggregated social inclusion indicator. Disparities in the European Union on inclusion/exclusion social determined with social inclusion index. *Technological and Economic Development of Economy*, 27(6), 1301-1324. <https://doi.org/10.3846/tede.2021.15103>
- Pérez García, F., Aldas Manzano, J., Peiró Silla, J.M., Serrano Martínez, L., Miravalles Perez, B., Soler Guillén, A., & Zaera Cuadrado I. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: Formación universitaria versus entorno*. Fundación BBVA.
- Sala, J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2019). *Plan reincorpora-T 2019-2021: triennial plan for preventing and reducing long-term unemployment*. SEPE. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/plan-reincorpora-t-2019-2021-2/>
- Thoene, U., & Turriago-Hoyos, Á. (2017). Financial inclusion in Colombia: A scoping literature review. *Intangible Capital*, 13(3), 582-614. <https://doi.org/10.3926/ic.946>
- Zunino, G., Preckler M., Carbajal, F., Cazulo, P., & Ortíz L. (2022). *Empleo juvenil y emprendimiento en América Latina y el Caribe*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://oei.int/publicaciones/empleo-juvenil-y-emprendimiento-en-america-latina-y-el-caribe>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gil-Jaurena, I., López-Martín, C., & Valencia, J. (2023). ¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 75-92. DOI:10.7179/PSRI\_2023.05

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**INÉS GIL-JAURENA.** Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. inesgj@edu.uned.es

**CARMEN LÓPEZ-MARTÍN.** Departamento de Economía de la Empresa y Contabilidad, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. carmen.lopez@cee.uned.es

**JORGE VALENCIA COBO.** Departamento de Educación, Universidad del Norte, Colombia. javalenciac@uninorte.edu.co

## PERFIL ACADÉMICO

### INÉS GIL-JAURENA

<https://orcid.org/0000-0001-7045-0689>

Doctora en Educación y Profesora Titular en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Miembro del Grupo INTER de investigación en educación intercultural. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de la pedagogía social, el aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Desde el año 2020 coordina el Grado en Educación Social en la UNED.

### CARMEN LÓPEZ-MARTÍN

<https://orcid.org/0000-0001-6520-4950>

Licenciada en Ciencias Físicas por la Universidad de Granada y en Economía en la UNED. Doctora en Economía (2015) por la UNED. Profesora contratada Doctor en el Departamento de Economía de la Empresa y Contabilidad de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la UNED. Sus líneas de investigación se centran en finanzas, principalmente en el análisis de riesgo de mercados. Participación en el proyecto de investigación de proyectos de I+D+i2020 del Ministerio de Ciencia e Innovación (España) (PID2020-113367RB-I00) e investigadora principal del proyecto de investigación Talento Joven UNED 2022 "Análisis de los mercados energéticos: efectos de la COVID-19 y la invasión de Ucrania sobre la evolución de los mercados energéticos" (076-044355 ENER\_UK).

### JORGE VALENCIA COBO

<https://orcid.org/0000-0003-1402-2369>

Economista, Magíster en Educación. Coordinador del Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte. Docente e Investigador en las líneas de Política Educativa y Economía de la Educación. Investigador Senior según clasificación del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación de Colombia.

## **Exclusión sociolaboral: programas y recursos para la inclusión**

### **Social and Labor Exclusion: Programs and Resources For Inclusion**

### **Exclusão sócio-ocupacional: programas e recursos para a inclusão**

Giselle Paola POLO AMASHTA\*, Andrea LAFAURIE MOLINA\*\* & María Victoria PÉREZ-DE-GUZMÁN-PUYA\*\*\*

\*Institución Universitaria Americana (Colombia), \*\* Universidad del Norte (Colombia) & \*\*\*Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España)

Fecha de recepción: 06.X.2022  
Fecha de revisión: 16.X.2022  
Fecha de aceptación: 12.XII.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

exclusión social;  
riesgos de exclusión;  
inclusión social;  
inserción laboral;  
juventud

**RESUMEN:** El presente artículo estudia los recursos y los programas principales de inserción sociolaboral para la población adolescente y joven, que son implementados por entidades públicas y privadas de España, Colombia, México y Brasil. Para ello, el estudio cuenta con un diseño metodológico con enfoque cualitativo y alcance descriptivo. La recolección de la información se realizó por medio de la aplicación de cuatro grupos focales; uno por cada país, en el que participaron 17 agentes socioeducativos de entidades públicas y privadas con programas de inserción sociolaboral. De esta manera, se analizó la información por categorías generales, a través de un análisis de contenido, las cuales surgieron del discurso de los agentes socioeducativos que participaron en el grupo focal. Estas son: a) programas centrados en cursos ocupacionales para población adolescente y joven que fomentan vínculos y emancipación, b) programas de formación en habilidades sociales, c) programas de formación para el trabajo, d) programas de empleabilidad, emprendimiento y políticas empresariales, e) programas de

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Giselle Paola POLO AMASHTA. [pologiselle@coruniamericana.edu.co](mailto:pologiselle@coruniamericana.edu.co)

#### FINANCIACIÓN

Referencia: PID2021-127271NA-I00, correspondiente a la convocatoria 2021 de Proyectos de Generación de Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación: "Educación social y Covid-19 en España y Portugal: Exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión (ESIN)"; con financiación complementaria interna de la UNED del proyecto: "Educación social y COVID-19 en Iberoamérica: exclusión sociolaboral tras la pandemia y buenas prácticas para la inclusión social" de las ayudas para la realización de Proyectos de investigación en áreas de Ciencias Sociales, sobre temas relacionados con la COVID-19 y alineados con los ODS, financiados por el Banco Santander. Referencia: 2021-101-UNED-PROY.

	<p>orientación y acceso a derechos. También, se consideró como subcategoría las necesidades identificadas para la inclusión, debido a la reiteración de este aspecto en el discurso de las personas participantes en los grupos focales. Los resultados principales del estudio demuestran la existencia de problemáticas de exclusión sociolaboral de la población adolescente y joven en los países mencionados, tales como situaciones estructurales y de inequidad entre territorios. Así mismo, se destaca la existencia de algunos programas y recursos para la inclusión sociolaboral con diferentes grados de alcance e impacto en las poblaciones, enfocados principalmente en: habilidades sociales o blandas, el empoderamiento juvenil, cursos ocupacionales, empleabilidad, entre otros. No obstante, se evidencia que aún se debe seguir trabajando mancomunadamente con las administraciones públicas y privadas para garantizar una cobertura en programas socioeducativos, que le permita a la población adolescente y joven, aprender sobre herramientas y recursos pertinentes para la inserción sociolaboral.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>  social exclusion;  risks of exclusion;  social inclusion;  labor market  insertion;  youth</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article studies the main resources and programs of socio-labor insertion for the adolescent and youth population, which are implemented by public and private entities in Spain, Colombia, Mexico, and Brazil. For this purpose, the study has a methodological design with a qualitative approach and descriptive scope. The information was collected through the application of four focus groups, one for each country, in which 17 socio-educational agents from public and private entities with socio-labor insertion programs participated. In this way, the information was analyzed by general categories, through a content analysis, which emerged from the discourse of the socio-educational agents who participated in the focus group. These are: a) programs focused on occupational courses for the adolescent and youth population that foster links and emancipation, b) social skills training programs, c) job training programs, d) employability, entrepreneurship and business policy programs, e) orientation and access to rights programs. Also, the needs identified for inclusion were considered as a subcategory, due to the reiteration of this aspect in the discourse of the people participating in the focus groups. The main results of the study show the existence of problems of socio-labor exclusion of the adolescent and youth population in the countries mentioned, such as structural situations and inequity between territories. It also highlights the existence of some programs and resources for socio-labor inclusion with different degrees of scope and impact on the populations, mainly focused on: social or soft skills, youth empowerment, occupational courses, employability, among others. However, it is evident that it is still necessary to continue working jointly with public and private administrations to ensure coverage in socio-educational programs that allow the adolescent and young population to learn about relevant tools and resources for socio-labor insertion.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>  exclusão social;  riscos de exclusão;  inclusão social;  inserção no mercado  de trabalho;  juventude</p>	<p><b>RESUMO:</b> Este artigo estuda os principais recursos e programas para a integração sócio profissional de adolescentes e jovens, que são implementados por entidades públicas e privadas na Espanha, na Colômbia, no México e no Brasil. Para tanto, o estudo tem um desenho metodológico com uma abordagem qualitativa e perspectiva descritiva. Os dados foram coletados através da realização de quatro grupos focais, um em cada país, com a participação de 17 agentes socioeducativos de entidades públicas e privadas que oferecem programas de inserção sócio profissional. Os dados foram sistematizados a partir de categorias gerais, através da análise de conteúdo que emergiram do discurso dos agentes socioeducativos que participaram do grupo focal. As categorias são: a) programas centrados em cursos ocupacionais para adolescentes e jovens que fomentam relações e emancipação; b) programas de formação de competências sociais, c) programas de formação profissional, d) programas de empregabilidade, empreendedorismo e políticas empresariais; e) programas de orientação e acesso a direitos. Além disso, as necessidades identificadas para inclusão foram consideradas como uma subcategoria devido à reiteração desse aspecto no discurso dos participantes nos grupos focais. Os principais resultados do estudo demonstram a existência de problemas de exclusão sócio laboral da população adolescente e juvenil nos países acima mencionados, tais como situações estruturais e desigualdade entre territórios. Salienta, também, a existência de alguns programas e recursos para a inclusão sócio laboral com diferentes graus de alcance e impacto nas populações, principalmente centrados em: competências sociais, capacitação de jovens, cursos ocupacionais, empregabilidade, entre outros. Contudo, é evidente que ainda é necessário continuar a trabalhar em conjunto com organismos públicos e privados para assegurar a cobertura de programas socioeducativos que permitam a população adolescente e juvenil conhecer instrumentos e recursos relevantes para a inclusão sócio profissional.</p>

## Introducción

Es importante reconocer que, a lo largo del tiempo, la exclusión sociolaboral se ha derivado del fenómeno de exclusión social. Este último concepto se ha relacionado con los diversos cambios

sociales, culturales, políticos, económicos y educativos que han incrementado situaciones de desigualdad social. La revisión histórica, científica y académica ha demostrado que la exclusión social no se puede limitar a situaciones de pobreza, sino visionarla desde un enfoque de derechos (Patiño

& Faria, 2019). Es decir, se genera exclusión cuando no se garantiza el cumplimiento de los derechos civiles de un individuo y/o colectivo, lo que restringe su participación en la sociedad, como también el acceso a ciertas atenciones o servicios que les permiten tener una calidad de vida (Ryyänen & Nivala, 2019; Kumar & Longchar, 2018). Al respecto, se han identificado grupos poblacionales que han sido comúnmente excluidos en todos los ámbitos (social, laboral, educativo, sanitario, político, cultural, entre otros).

Laparra *et al.* (2007) determinan que la exclusión social se entiende como un fenómeno de causas estructurales que impacta significativamente a individuos y colectivos específicos (personas en situación de discapacidad, en situación de vulnerabilidad económica, víctimas del conflicto armado, población LGBTI, personas adultas mayores), lo que implica rupturas en el tejido social. Estas dinámicas y situaciones de marginación se han consolidado como una trayectoria histórica de desigualdades que, comúnmente, afectan a dichos grupos poblacionales. Además, han sido naturalizadas a través del tiempo, sin una intervención pertinente y prioritaria por parte del Estado, pues se visibiliza que la garantía de derechos que conlleva al acceso a servicios y atenciones para una mejor calidad de vida se enfoca en una parte de la población, generando así prácticas poco igualitarias y equitativas.

El concepto de exclusión social, en este sentido, se revela como extraordinariamente útil para hablar de todas aquellas situaciones en que, más allá de la privación económica, se sufre una privación de la propia idea de ciudadanía, o, dicho de otra manera, de los derechos y libertades básicas de las personas. (Subirats, 2004, p. 11)

Kumar & Longchar (2018) concuerdan con esta definición al reconocer la exclusión social como un proceso dinámico y multidimensional que limita la participación y el acceso a recursos, lo cual reduce la capacidad de construir y/o alcanzar proyectos de vida.

La exclusión social puede significar la falta de voz, de reconocimiento o de capacidad de participación activa. También, puede significar la exclusión de un trabajo decente, bienes, tierras, oportunidades, acceso a los servicios sociales y/o representación política. (Kumar & Longchar, 2018, p. 878)

Alonso *et al.* (2014) definen puntualmente diferentes cambios que se relacionan con la exclusión social, tales como la fragmentación de la sociedad, la inmigración, el envejecimiento progresivo,

nuevas formas de convivencia familiar y el impacto de la nueva economía postindustrial sobre el ámbito y mercado laboral. Esta última incide en una transición de la producción mercantil hacia la sociedad del conocimiento y la información, un modelo capitalista menos regulado, poca cualificación para jóvenes, creación de empleos precarios, déficit de políticas públicas y sociales, entre otras.

Calvo (2017) y Subirats (2004; 2005) apuntan que todas las situaciones de exclusión social se presentan a causa de una cadena de acontecimientos que son impulsados por las desigualdades y decisiones estructurales del sistema, especialmente el económico y el social, como también por otros factores como la desafiliación, la pérdida de vínculos, la amenazas, los riesgos y la marginación social. Therborn (como se citó en Ryyänen & Nivala, 2019) menciona que las desigualdades son construcciones sociales que se producen y se mantienen por procesos sistémicos a nivel estructural.

Por consiguiente, esta realidad se percibe desde una interrelación de factores y causas, situándose como una problemática compleja, que debe ser estudiada desde una perspectiva interdisciplinaria e integral, para reconocer todas las dimensiones que le competen. Carmona (2007) y Jiménez (2008) hacen hincapié en que debe ser considerada desde su dimensión estructural y dinámica (multifactorial y multidimensional).

La dimensión dinámica se refiere a que este fenómeno es un proceso y no una situación estable, por lo cual, los índices de riesgo son altamente cambiantes (Subirats, 2005). En cuanto al carácter multifactorial y multidimensional, la exclusión social arraiga diversas causas y factores desde múltiples vertientes que en la mayoría de los casos son interdependientes. Por eso, su estudio e intervención no se puede realizar de forma segmentada, sino que se debe visionar desde una intersectorialidad, multidimensionalidad e interdisciplinariedad, a partir de abordajes integrales y transversales (Patiño & Faria, 2019).

Consideramos, como afirman Arrillaga *et al.* (2012), que la exclusión social es una situación, producto de una serie de barreras que limitan la participación y el acceso a servicios o servicios de calidad, y no una característica inherente a las personas y colectivos que la viven.

Laparra *et al.* (2007) concuerdan con los anteriores autores, afirmando que la exclusión social es una situación en la que se produce un proceso de acumulación de riesgos o barreras en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve una persona o colectivo: laboral, educativo, sanitario, cultural, habitacional, económico, político, entre otros. Tal y como es expuesto por Muñoz & Riquelme (2016),

este fenómeno es evidente cuando los individuos o grupos son excluidos de una participación activa en la sociedad en la que se desenvuelven, encontrando obstáculos que provocan una privación de experiencias fundamentales y básicas para el desarrollo humano. Armijo-Cabrera (2018) plantea que la exclusión es un fenómeno social dual que abarca diversas dimensiones y no solo se reduce a lo educativo.

Dentro de este marco, la exclusión sociolaboral se consolida en uno de los ámbitos de exclusión social. De hecho, Muñoz & Riquelme (2016) estiman que la ausencia de un empleo es un factor de riesgo que puede determinar el inicio de un proceso de exclusión social. Además, existen cinco dimensiones con indicadores de exclusión social que impactan en la inserción sociolaboral de las personas. Estas son: dimensión educativa, dimensión económica, dimensión institucional, dimensión salud y dimensión familiar, lo que a su vez genera implicaciones en la ejecución de un proyecto de vida.

(...) Ciertas categorías sociales no están excluidas del mercado laboral, pero sí del acceso al empleo, o al menos a un empleo estable. La exclusión social se manifiesta en el desempleo, y sobre todo en el desempleo de larga duración. Por otra parte, hay trabajadores que solo logran acceder a empleos de baja calidad: poco estables, con malas remuneraciones, deficientes condiciones de trabajo, sin acceso a la seguridad social, con horarios complicados o prolongadas jornadas laborales, etc. Quedan excluidos de los empleos de buena calidad. (Ruiz-Tagle, 2001, p. 344)

Existen factores de riesgo que influyen en la situación de exclusión sociolaboral, entendiéndolo un factor de riesgo como la presencia de situaciones o condiciones personales y contextuales que aumentan la probabilidad de enfrentar problemas emocionales, conductuales, sociales, de salud, entre otros (Hein, 2000; Jiménez, 2008).

Rubio (2006) identifica componentes genéricos que influyen en la exclusión sociolaboral agrupados en diversos ámbitos: económico (pobreza, dificultades financieras, sin prestaciones sociales, etc.), formativo/educativo (no escolarización y/o poco acceso a la educación, fracaso escolar y deserción escolar, etc.), sociosanitario (sin acceso al sistema de salud, enfermedades infecciosas, situación de discapacidad, etc.), residencial (sin vivienda propia, infravivienda, malas condiciones de habitabilidad, etc.), relacional (deterioro de las redes familiares y sociales, rechazo o estigmatización social, etc.).

La exclusión sociolaboral se forja a lo largo de un itinerario en el que la persona pasa por diferentes fases, en las que se producen avances y retrocesos, rupturas y cambios. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE, 2015) muestra cómo el número de personas jóvenes en dificultad social ha ido aumentando en muchos países, empujados hacia procesos de exclusión sociolaboral, dado que presentan un abandono educativo temprano y viven en ambientes poco propicios para la integración e inclusión.

## 1. Justificación y objetivo

Desde la celebración de la Cumbre de Lisboa en el año 2000 y el desarrollo de la Estrategia Europa 2020, han sido varias las estrategias que se han venido desarrollando para promover la inclusión sociolaboral de las personas en el contexto europeo e internacional. En la última década, los estudios sobre exclusión e inclusión sociolaboral muestran que las dificultades para acceder al mercado de trabajo son muchas. Un ejemplo visible lo constituye la encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral 2019 (ETEFIL, Instituto Nacional de Estadística), en la que aparecen como dificultades de mayor trascendencia la falta de experiencia profesional (56,7%), falta de formación académica (40,4%) o la exigencia de tener un trabajo acorde con expectativas propias (33,5%).

Si se piensa que la transición de la formación escolar al mercado laboral requiere que la persona haya adquirido las competencias necesarias para que se pueda acceder a un puesto de trabajo específico y digno, muchas personas jóvenes que abandonan el sistema educativo de manera prematura conllevarían una serie de riesgos tanto a medio como a largo plazo: dificultades de encontrar empleo; trabajos más precarios y de baja cualificación; sueldos e ingresos más bajos a lo largo de la vida; mayor probabilidad de desempleo; o menores posibilidades de participación en el aprendizaje permanente (Soler *et al.*, 2021). El contexto social y los entornos de los que proceden los jóvenes también se convierten en un factor de riesgo para la transición al mercado laboral (Melendro *et al.*, 2013).

European Anti Poverty Network (EAPN, 2018), señala que los grupos de población más joven (entre 16 y 29 años), que son, precisamente, aquellas personas en las cuales la tasa de riesgo de pobreza ha crecido de manera más destacada, registran los datos más elevados de paro y de ocupación a tiempo parcial (del 50% en la juventud entre 16 y 19 años, del 36,5% en el caso de las/os jóvenes entre 19 y 24 años y del 21,1% en las/os jóvenes entre 25 y 29 años).

Estos datos se relacionan con lo afirmado por Pérez (2017), pues "(...) los jóvenes al insertarse en el mundo del trabajo lo hacen dentro de condiciones sociales que determinan objetivamente las consecuencias de sus actos y están vinculadas a la reproducción de la desigualdad" (p.15). Ha de

tenerse en cuenta que las personas jóvenes que no se insertan en el mercado laboral suelen estar afectadas por dos condiciones: el nivel educativo alcanzado y el nivel de ingresos de la familia de origen. Ambos están entrelazados dado que bajos niveles de formación-educación suelen traer bajos ingresos, y las situaciones de pobreza (bajos ingresos) dificultan el acceso de las personas jóvenes a niveles educativos adecuados (Egidi, 2020; Melendro *et al.*, 2013). Esta correlación también es abordada por Kumar & Longchar (2018), quienes mencionan que la exclusión sociolaboral depende de otros factores como el nivel socioeconómico del contexto familiar, las condiciones de vida, el desempeño escolar y la ausencia de redes de apoyo. Un adolescente en riesgo de exclusión social tiene menos posibilidades de construir un proyecto de vida que se enfoque a su crecimiento personal, laboral y social (Garcés-Delgado *et al.*, 2020).

Los jóvenes son un colectivo que sufre directamente las consecuencias de la exclusión social, lo cual limita la posibilidad de promover su participación en sociedad y la construcción de identidades. Ante ello, es necesario apostar por estrategias socioeducativas que eliminen estas barreras de participación, a partir de la consolidación de un trabajo en red para la emancipación y empoderamiento de este colectivo (Juárez *et al.*, 2022).

Por todo lo anterior, el objetivo al que responde el presente artículo, en relación con el proyecto que lo enmarca, ha sido estudiar los recursos y programas principales de entidades públicas y privadas para la inserción sociolaboral en España, Colombia, México y Brasil.

## 2. Metodología

El diseño metodológico se enmarca en el enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. La técnica de recogida de información utilizada fue el grupo focal, a través de una guía con tópicos de discusión alrededor de los programas y recursos para la inserción sociolaboral. La guía fue validada por dos jueces expertos, quienes verificaron la validez de contenido respecto a los tópicos de discusión incluidos, otorgando viabilidad al proceso investigativo. Se llevaron a cabo cuatro grupos focales, uno por cada país que hizo parte del estudio: España, Colombia, México y Brasil.

### 2.1. Participantes

Participaron del estudio 17 agentes socioeducativos de entidades con programas de inserción sociolaboral, siendo informantes clave de administraciones públicas, sector privado, ONG's y empresas. Se trató de una muestra no

probabilística intencional o dirigida (Ruiz, 2008). El número de participantes por cada grupo focal se sintetiza en la Tabla 1.

**Tabla 1: Población participante en los grupos focales por países**

País	Número de agentes socioeducativos (representantes de entidades)
España	4
México	4
Colombia	4
Brasil	5
Total de agentes socioeducativos participantes	17

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de selección de los participantes tuvo en cuenta dos criterios: 1) representatividad en el contexto de las entidades con programas de inserción sociolaboral; y 2) disponibilidad de los agentes socioeducativos representantes de las entidades con programas de inserción sociolaboral. En la Tabla 2 se presentan las entidades participantes luego del muestreo realizado.

**Tabla 2: Entidades participantes**

Países	Entidades
Brasil	1. Proyecto Pescar de Sao Paulo. 2. Proyecto Pescar de Ponta Grossa. 3. Proyecto Pescar de Paraná. 4. Centro social marista de Porto Alegre. 5. Servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos en Ponta Grossa (Paraná).
Colombia	1. Oficina de Inclusión y Desarrollo Productivo - Centro de Oportunidades. 2. Fundación Mario Santo Domingo. 3. World Vision. 4. KRU Impacto.
España	1. Opción 3 2. Pindari. 3. Fundación ISOS 4. Nittúa
México	1. Instituto Poblano de Readaptación. 2. Centro de Reflexión y Acción Laboral CEREAL. 3. Fundación Padre Adolfo Kolping.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se presenta la denominación de cada uno de los grupos focales desarrollados, consistente en las iniciales de la técnica aplicada (grupo focal) y la inicial del país participante. En la Tabla 3 aparece la relación.

Código	Grupo focal
GF_E	Grupo focal España
GF_M	Grupo focal México
GF_C	Grupo focal Colombia
GF_B	Grupo focal Brasil

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Procedimiento

Una vez seleccionados los participantes de los grupos focales en cada país, se procedió a la aplicación de la técnica. Las sesiones fueron grabadas en audio para su posterior transcripción, garantizando conservar los testimonios fidedignos de los participantes. Con la información transcrita se procedió al análisis de contenido de cada grupo focal, identificando como unidad de análisis cada emisión discursiva con sentido completo.

Se usó el modelo de codificación abierta para identificar categorías emergentes y en un segundo nivel se generó una codificación axial, que permitió el establecimiento de categorías generales, que permitieron aplicar una perspectiva deductiva a partir de las coincidencias. Las categorías resultantes fueron: a) programas centrados en cursos ocupacionales para población adolescente y joven que fomentan vínculos y emancipación, b) programas de formación en habilidades sociales, c) programas de formación para el trabajo, d) programas de empleabilidad, emprendimiento y políticas empresariales, e) programas de orientación y acceso a derechos. También, surgió una categoría referida a las necesidades identificadas para la inclusión, debido a la reiteración de este aspecto en el discurso de las personas participantes en los grupos focales.

Se estableció una validez semántica entre las categorías descritas y los significados del contexto y la estructura interna, así como una validez estructural referida a la correspondencia entre el marco conceptual, la información objetiva y las inferencias entre las partes (Krippendorff,

2013). Se contrastó el análisis de la información con algunos miembros participantes del estudio a través de sesiones de devolución de resultados, obteniendo altos porcentajes de confirmación y encontrando saturación de información en esas sesiones finales.

Este estudio contempló criterios éticos, propios de la investigación con seres humanos, siguiendo las normativas específicas de los países participantes. Se trató de una investigación considerada sin riesgo, en la que se protegió la identidad de los participantes asegurando su anonimato y decisión voluntaria de participación a través de la firma de asentimientos informados. También, se hizo uso de procedimientos que permitieron la elaboración de bases de datos protegidas y la posterior destrucción de información sensible.

## 3. Análisis e interpretación de los resultados

En los grupos focales los y las participantes hacen alusión recurrente a la existencia de problemáticas de exclusión sociolaboral de las personas jóvenes en sus países. Aunque no señalan el detalle de tales problemáticas, suelen mencionar situaciones estructurales, en las que los Estados no prestan suficiente atención a la inclusión laboral de estas poblaciones, o en las que existen inequidades entre territorios y zonas geográficas de los países. En ese sentido, señalan que en algunos territorios existen mayores beneficios que en otros.

Los y las profesionales que participaron de la investigación informan acerca de la existencia de programas y recursos para la inclusión sociolaboral, con diferentes grados de alcance e impacto en las poblaciones. También, señalan desde el deseo, la necesidad de contar con otros programas prioritarios para hacer que la juventud pueda insertarse de manera exitosa en el ámbito laboral.

Respecto a lo primero, se cuentan programas centrados en cursos ocupacionales para población adolescente y joven que fomentan vínculos y emancipación; programas de formación en habilidades sociales; programas de formación para el trabajo; programas de empleabilidad, emprendimiento y políticas empresariales; y programas de orientación y acceso a derechos. En relación con las necesidades detectadas, se menciona el deseo de contar con programas duales (técnicos curriculares - académicos); programas para primeras experiencias laborales; programas de atención primaria; programas para atender la salud mental; y programas financiados por empresas.

### ***Programas centrados en cursos ocupacionales para población adolescente y joven que fomentan vínculos y emancipación***

Los y las participantes mencionan que en sus organizaciones existen este tipo de programas, la mayoría de ellos con una larga trayectoria y que anteceden a la pandemia. De hecho, algunos comentan que se notó un incremento de población en la pandemia, tal vez relacionado con el hecho de que los y las adolescentes y jóvenes no estaban en las escuelas.

J: “Bueno, en nuestra organización se han mantenido algunos proyectos en los cuales precisamente se tiene presente a la comunidad joven con la búsqueda de oportunidades para ellos (...)”. (GF\_C4)

C: “(...) trabajamos en un servicio de convivencia y fortalecimiento de vínculos con diferentes jóvenes. Nosotros somos una parte que trabaja con 1500 infantes, adolescentes y jóvenes. Nosotras participamos en este grupo como especialistas en el mundo de trabajo”. (GF\_B3)

Un participante de España hace referencia concreta a la necesidad de contar con una norma estatal que permita regular los derechos de adolescentes y jóvenes para garantizar cobertura y señalan la necesidad de que se vinculen las administraciones públicas para desarrollar estrategias efectivas.

### ***Programas de formación en habilidades sociales***

Participantes de Colombia y México afirmaron la existencia de programas que fomentan el desarrollo de habilidades sociales o “habilidades blandas”, entre ellas, las relacionadas con el trabajo en equipo, el liderazgo, la orientación al logro de objetivos, la resiliencia, los derechos humanos y laborales, el cuidado del medio ambiente, la salud y la economía, y las capacidades psicoemocionales.

B: “En este programa, a nivel nacional, que tiene que ver con cómo desarrollamos comunidades resilientes, y entonces ahí tenemos un programa de trabajo desde cómo se forma una comunidad, como se hace más resiliente y esta resiliencia en tres objetivos: el cuidado de la naturaleza y el medio ambiente, el cuidado de la salud y el cuidado de la economía”. (GF\_M4)

### ***Programas de formación para el trabajo***

Alrededor de estos programas, los participantes de México y Colombia contemplan la existencia

de ofertas de cursos, componentes o talleres relacionados con la preparación para la ubicación laboral, la formación técnica, la formación complementaria, emprendimiento y autoempleo. Tales programas surgen en alianza con organizaciones estatales de educación terciaria, como parte de la educación media superior o como componentes de formación de las propias organizaciones.

M: “A los temas de empleabilidad les sumamos capacitaciones y mentorías en cómo hacer una hoja de vida, como presentarse a un proceso de selección, cómo hacer una búsqueda eficiente de trabajo, presentación personal para una entrevista y finanzas personales, eso en temas de empleabilidad”. (GF\_C2)

La mayoría de los testimonios se centran en que el interés de estos programas reside mayoritariamente en preparar a los y las adolescentes y jóvenes para enfrentar la selección y admisión en el sector laboral, o en capacitarlos alrededor de aspectos técnicos complementarios a la formación que desarrollan o a la aspiración laboral que desean.

### ***Programas de empleabilidad, emprendimiento y políticas empresariales***

Respecto a este tipo de programas, los participantes de Colombia, México y España afirman la existencia de relaciones con el sector empresarial, potenciando la formación para el empleo a través de estrategias, experiencias de prácticas profesionales, capacitaciones específicas o cursos de corta duración en respuesta a las necesidades del mercado. También, mencionan que las relaciones con el sector empresarial facilitan en algunos casos la empleabilidad de los y las jóvenes, pues se cuenta con carteras de personas formadas.

L: Y, por último, tenemos todo un tema de empleabilidad, es decir, tenemos o construimos alianzas con diferentes empresas de diferentes sectores en la ciudad para que ya nos remitan vacantes y que este proceso termine al final con (...) de pronto (...) una persona que ha pasado por todas estas líneas estratégicas y puedan tener una inserción laboral. (GF\_C3)

Por otro lado, se presenta una crítica abierta a los programas estatales que cuantifican miles de puestos de empleo, o por lo menos a la información que se divulga al respecto, pues se cuestiona la existencia de esas cifras en la realidad. Los participantes mencionan el énfasis que desde sus organizaciones se da al tema del emprendimiento,

instando a las poblaciones de jóvenes y mujeres a emprender. Dentro de los recursos, mencionan la existencia de centros de emprendimiento, programas y formaciones.

B: Después está, lo que es el objetivo número dos, es la formación y la capacitación y que hay le ofrecemos a población abierta, pero también a los socios Kolping y que tiene que ver con que la población aprenda o adquiera habilidades y capacidades para el trabajo y el emprendimiento. (GF\_M4)

### ***Programas de orientación y acceso a derechos***

Los participantes de México, de manera especial, hicieron referencia a que desde sus organizaciones se presta atención a la formación en derechos humanos y laborales. Aunque este no sea el objeto principal de sus propuestas formativas, y no se aborde en profundidad, sí se tiene en cuenta porque se considera prioritario informar a los y las jóvenes y personas migrantes sobre sus derechos. Además, mencionan la necesidad de que existan políticas que garanticen la no vulnerabilidad de derechos por explotación, o jornadas largas, por ejemplo.

Uno de los participantes menciona que este tipo de formaciones se hace a través de la educación popular, adecuando los contenidos de la legislación a la comprensión de los trabajadores, en función de los diagnósticos de las necesidades identificadas al respecto.

H: Entonces, la manera en que trabajamos es justo eso, hacemos un diagnóstico; entendemos las necesidades y de ahí partimos para desarrollar los contenidos que se van a usar, dependiendo del tema que se está abordando ¿no? y que después, nosotros piloteamos con los trabajadores. (GF\_M2)

### ***Necesidades identificadas para la inclusión***

Las personas participantes de los cuatro países identificaron diversas necesidades de formación para que la inserción de los y las jóvenes al mercado laboral sea exitosa. Algunas de ellas solventadas por programas especiales de sus organizaciones, sobre todo cursos cortos o talleres; otras tantas no solventadas, sino reconocidas como necesidades sentidas que urge solucionar.

Dentro de tales necesidades, se sitúa la de existencia de programas duales técnicos y curriculares - académicos, pues se menciona que urge dar solución a que los jóvenes puedan tener certificados de profesionalidad y oficios que garanticen un empleo a largo plazo, que puedan desarrollar experiencia profesional y resolver problemas de

segunda oportunidad formativa, como completar la educación secundaria obligatoria con programas menos reglados. Así mismo, se hace énfasis en la necesidad de una política pública de orientación sociolaboral dirigida a la oferta técnica y tecnológica o a las vacantes que están requiriendo las empresas y estados. La mayoría de tales ofertas son poco accedidas porque los jóvenes suelen optar por las mismas carreras universitarias, en las que la competencia laboral es alta.

S: Con lo formativo nos referimos a certificados de profesionalidad, luego a problemas de segunda oportunidad educativa, para que los jóvenes puedan sacarse la ESO, no con una formación tan reglada, sino con otro tipo de formación. En algún momento apremia la experiencia profesional que, es algo que tenemos aquí y lo que hacemos, es certificar distintos oficios para que cuando salgan no sea algo tan general, sino un oficio que les permita un empleo a más largo plazo. (GF\_E2)

Aparece un énfasis marcado en la necesidad de preparación técnica de la juventud, que terminaron sus formaciones básicas en pandemia pero que “no aprendieron”, pues en las pruebas de admisión no consiguen superar las pruebas.

Algunos participantes mencionan que en sus organizaciones existen programas específicos o talleres, realizados de acuerdo con las necesidades que se detectan en los jóvenes en relación con sus recursos cognitivos, personales o habilidades académicas.

También, aparece como necesidad detectada la existencia de programas que apunten al desarrollo de primeras experiencias o prácticas laborales para procesos no reglados. Esto está sustentado en la dinámica legitimada de que las contrataciones suelen requerir experiencia, pero si no se ofrece la oportunidad no es posible sustentar este requisito. En ese sentido, señalan que deberían fortalecerse las iniciativas que están apuntando a incentivar a los empresarios a contratar a personas jóvenes en sus primeras experiencias laborales.

B: Y lo que me parece clave, son las prácticas en empresas. Para nosotros, el tema de las prácticas en empresas nos parece un campo de aprendizaje para los jóvenes a la hora de incorporarse o a la hora de seguir creciendo respecto a sus competencias laborales fundamentales, porque al final, es estar dentro de una empresa, viendo cómo se hacen las tareas, cómo hay que tener una serie de normas, unos jefes, unos compañeros, que eso nos parece un aprendizaje precioso. Así

que nos parece, que se tendría que impulsar más el tema de las prácticas laborales para procesos no reglados, pero que al final competencian mucho para lo que el mercado laboral necesita (GF\_E3)

Por otro lado, aparece la necesidad de atender las necesidades básicas relacionadas con la atención primaria de los y las jóvenes. Garantizar trabajos dignos, que superen la precarización del trabajo y la pobreza del empleo juvenil. Que cuenten con una vivienda y alimentación de calidad.

B: O sea, estamos hablando que los empleos que existen son empleos que enfatizan la precarización y la pobreza. La precarización porque no acceden a un trabajo con todas las prestaciones sociales y porque perpetúan la pobreza. (GF\_M4)

También, se señala como necesidad que se dé el cumplimiento de las legislaciones para que los y las jóvenes puedan emplearse en lo que deseen, independientemente de sus condiciones de discapacidad o problemas de salud.

H: Ahí sería solamente, que se pueda monitorear que efectivamente la aplicabilidad en la ley si se da, porque tenemos una ley federal del trabajo que, si realmente se aplicara como está, no tendríamos tantos conflictos. Aplicar lo que es la concepción política en su artículo quinto constitucional que, nos podemos dedicar a cualquier trabajo u oficio que nosotros queramos. Y eso justo, incluye que podamos estar en el trabajo que nosotros queramos, podamos entrar, y que, no importa si tengo una discapacidad, no debe de ser (...) o si tengo un problema de salud, no debe de ser motivo para negarme el trabajo, sino atender a esas necesidades, mejorar la calidad y mejorar el entorno entre los centros de trabajo que va a permitir mejorar. (GF\_M2)

Por último, se menciona la necesidad de acompañar a la juventud con formaciones que tengan en cuenta su salud mental, pues a partir de la pandemia se ha notado incremento de estas patologías, y en cambio, la oferta existente no suele contemplar ese factor o no se hace de manera suficiente porque implica unos recursos especiales que permitan ayudar a fortalecer los proyectos de vida y de trabajo.

Una última consideración está relacionada con que a pesar de la existencia histórica de ofertas de cursos cortos para que los y las jóvenes más vulnerables puedan obtener certificaciones para ingresar al mercado laboral, existe la dificultad

que se perpetúan roles tradicionales de género en estas iniciativas. Entonces, se plantea la necesidad de formar a los mismos equipos de trabajo, en los que están asentadas esas perspectivas, para que exista un cambio. También se menciona, que la pandemia y las transformaciones de la sociedad actual han promovido que las mujeres estén "saliendo a trabajar" en mayor proporción, por lo que se requieren programas y estrategias de acogida, para que no se dé continuidad a las exclusiones de género.

B: Ha habido un cambio y un boom tremendo. Muy bien por el tema del empoderamiento, pero no hay una red que las recoja y eso genera también una situación de doble vulnerabilidad para ellas. (GF\_E3)

Para finalizar, las personas participantes del estudio son enfáticas en señalar la necesidad del cumplimiento de las legislaciones estatales existentes o dar viabilidad a políticas activas para garantizar la canalización y el fortalecimiento de las iniciativas y estrategias que propenden por una inclusión sociolaboral digna para las juventudes, pues en muchos casos las necesidades detectadas ya cuentan con respaldos en las políticas públicas, pero desafortunadamente estas últimas no siempre se cumplen.

#### 4. Discusión y conclusiones

Melendro y Rodríguez-Bravo (2015) señalan que vivimos en un contexto denominado en algunas ocasiones como sociedad líquida o de riesgo (recordando el concepto acuñado por Bauman en los años 90, dentro de un contexto VICA - volátil, incierto, complejo, ambiguo), donde existe una preocupación por la juventud y su futuro.

Las personas que han participado en este proceso de investigación señalan la importancia de llevar a cabo estrategias que permitan la inclusión sociolaboral de adolescentes y jóvenes. Y, aunque señalan que existe una oferta de programas y recursos dirigidos a la adolescencia y juventud, no son suficientes.

Muchas situaciones de exclusión sociolaboral se mantienen a lo largo de las décadas, a pesar de los esfuerzos realizados en las diferentes instituciones y entidades con programas de inserción sociolaboral, tal y como ha quedado patente en este estudio. Por tanto, consideramos pertinente estudiar más a fondo cuáles son los factores que generan la perpetuación de situaciones de vulnerabilidad, riesgo y falta de inserción sociolaboral de algunos colectivos.

Como indican Figueroa *et al.* (2018), la inserción social y laboral es compleja para cualquier

grupo poblacional. Al ser un proceso complejo, se estima que en él se debe implicar la sociedad en su conjunto para reducir las exclusiones. Para las personas con algún tipo de discapacidad (motora, sensoriales, mental, intelectual), el nivel de complejidad aumenta, por lo que los programas y recursos para la inserción sociolaboral deben ser diversificados de forma tal que pueda garantizarse su atención, tomando como referencia la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2001-2006).

Albarado y Meresman (2021) señalan que existen enfoques del desarrollo social que son más inclusivos y con una visión más participativa, que debemos tener en cuenta dentro de los programas para la inserción sociolaboral de la juventud: (1) igualdad de derechos, (2) diseño universal, (3) universalismo sensible a las diferencias o enfoque de doble vía (decisiones y medidas universales, accesibles e inclusivas más acciones afirmativas y específicas complementarias) y (4) enfoque de activos.

Algunas investigaciones (Fernández, 2015; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020; Pérez *et al.*, 2020; Soler *et al.*, 2021; Eurostat, 2022) muestran el elevado número de jóvenes que han abandonado el ámbito escolar antes de finalizar la enseñanza obligatoria, relacionando ese fracaso con que no posean la cualificación mínima aportada por la enseñanza básica para desempeñarse en el ámbito laboral. Esta situación suele ir acompañada por condiciones socioeconómicas precarias, interconectadas con su procedencia de contextos en situación de vulnerabilidad (García *et al.*, 2021) y de exclusión social. Olmos (2014) señala algunos de los factores que condicionan esta situación y que deben ser punto de partida para el diseño de programas y recursos de inserción sociolaboral para la juventud: la motivación, el interés, la autoestima, el autoconcepto, el momento de transición hacia la vida adulta, las experiencias previas, el nivel de satisfacción en el centro educativo, las creencias y percepciones personales, la personalidad del discente, la figura docente, las prácticas curriculares, la familia, los agentes sociales, las exigencias del mercado de trabajo, entre otros.

El avance en la inclusión social y sociolaboral pasa por analizar cómo y porqué los sujetos o los grupos fracasan en el acceso a las posibilidades y recursos que ofrecen las sociedades y economías, lo que llama a desarrollar políticas sociales para la inclusión que posean un carácter integral, superando cualquier intervención de carácter puntual.

Para conseguir la inclusión sociolaboral se debe utilizar una metodología de trabajo basada en la realización de itinerarios de inserción y en la potenciación de las redes de apoyo social. Es

importante tener como punto de referencia aquellos programas o recursos que sean considerados “buenas prácticas de inclusión sociolaboral”, que son formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de modelo para otras organizaciones. Está directamente relacionado con los actuales planteamientos sobre los criterios de calidad de la intervención social y se suelen plantear desde un enfoque sistémico.

Entre los criterios para la detección y selección de esas buenas prácticas podemos destacar los siguientes indicadores: produce impacto social positivo, medible y prolongado en el tiempo, genera y fortalece vínculos comunitarios, promueve las habilidades y capacidades de las personas que participan, cuestiona los enfoques tradicionales de acción frente a la exclusión social y las posibles salidas, estimula la innovación y optimización en el aprovechamiento de los recursos, diseña respuestas específicas para necesidades particulares, plantea un enfoque multidimensional e interdisciplinar, promueve la implicación al máximo de agentes, aprovecha eficazmente los recursos existentes y tiene en cuenta la perspectiva de género. Un estudio reciente realizado por Romero *et al.* (2022) sobre buenas prácticas de formación profesional, vislumbra la importancia de facilitar la creación de un contexto adecuado para el desarrollo de planes integrales de orientación profesional. Debemos pensar en la importancia de la orientación profesional para generar procesos donde todas las personas implicadas busquen una propuesta de, “(...) diseño de itinerarios laborales inclusivos y ajustados al desarrollo de competencias sociopersonales que faciliten la inserción social y laboral de estos jóvenes” (García *et al.*, 2013, p. 59).

Se destaca que la Comisión Europea planteó en el año 1995 programas alternativos socioeducativos con una perspectiva inclusiva, las denominadas Escuelas de Segunda Oportunidad. Éstas son un recurso innovador con un modelo pedagógico original, dirigidas específicamente a las personas jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 29 años. Su objetivo es la integración profesional y social de aquellas personas que no han obtenido una cualificación en el sistema educativo y tienen pocas oportunidades de empleo. Suponen una vía para la inserción sociolaboral de personas jóvenes, trabajando en estrecha colaboración con las entidades locales y con el mundo empresarial. En ellas se evidencia la importancia de combinar el desarrollo de competencias básicas con la capacitación para entrar en el mundo laboral, llevando a cabo itinerarios personalizados.

En este tipo de iniciativas se evidencia la importancia del trabajo en red para la inclusión

sociolaboral, así como la estrecha colaboración que debe existir entre las entidades públicas y las privadas. Se plantea que para dar solución a la exclusión es necesario resolver problemas de sectorización, avanzando sostenidamente hacia el trabajo en red. Ramos O'Connell (2021), interesado en estudiar las claves para abordar la exclusión sociolaboral juvenil de manera eficiente, a partir de los programas desarrollados por organizaciones y fundaciones, evidencia que, "(...) la limitación de recursos es un problema común a la hora de desarrollar este tipo de programas, por ello, las alianzas son esenciales" (p. 52).

Finalmente, se destaca la importancia que posee el tercer sector para poder dar respuesta a las necesidades de inclusión, puesto que en la administración pública existen puntos ciegos y una capacidad limitada de intervención. Es necesario generar un cambio de modelos para que se produzca una atención integral, desde la visión del paradigma sistémico, recordando que la inserción sociolaboral no depende sólo de factores relacionados con el empleo, sino también de la formación y la educación para la vida.

## Referencias

- Alonso, H., Ruiz, P., Sánchez, J., & Oficialdegui, R. (2014). Exclusión social, medio abierto e incorporación social en la Asociación Bizitegi: Un modelo de intervención socioeducativa en programas de reinserción social desde la pedagogía social comunitaria. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, (57), 48-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056833>
- Alvarado, H., & Meresman, S. (2021). *Camino al desarrollo local inclusivo. Guía de buenas prácticas para la inclusión social y laboral de personas jóvenes con discapacidad*. CEPAL.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstructing the notion of inclusion: An analysis of studies, policies and practices in education. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Arrillaga, I., Pisonero, S., Arrillaga, D., Camino, I., Askunze, C., Sáenz, A., & Pérez, Z. (2012). *Formación y exclusión social. Documento de síntesis*. CIDECE y REAS Euskadi. [https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/DOCUMENTO%20DE%20SINTESIS\\_C20110176.pdf](https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/DOCUMENTO%20DE%20SINTESIS_C20110176.pdf)
- Calvo, M. (2017). *Exclusión social y desempleo* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/27255/TFM-G730.pdf;jsessionid=741B1FD535007014516B2EEB503B8954?sequence=1>
- Carmona, G. (2007). Hacia un modelo de inclusión social mediante la intervención socioeducativa y económica. *Pedagogía y Saberes*, (27), 33-43. <https://doi.org/10.17227/O1212494.27pys33.43>
- Egidi, M.J. (2020). "Vivir haciendo fuerza". *Trayectorias socio-laborales de los jóvenes de bajos recursos en Bahía Blanca* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Sur]. [https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5525/EGIDI%20M.J.\\_TESIS..pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5525/EGIDI%20M.J._TESIS..pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Eurostat. (2022). *Early leavers from education and training by sex and labour status* [data set]. ESTAT. <https://bit.ly/3xfAlnm>
- Fernández, A. (2015). *Formación para el empleo de los jóvenes en dificultad social* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED]. <https://n9.cl/tsc1f>
- Figueroa, M., Vázquez, G., & Castro, G.J. (2018). Aportes teórico práctico dirigido a la inserción sociolaboral de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad desde la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 34, 1-21. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/81/818>
- Garcés-Delgado, M., Santana-Vega, L.E., & Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- García, F.J., Leiva, J.J., & Aguilar, D. (2021). Percepción de profesionales de la inclusión socioeducativa sobre programas destinados a jóvenes vulnerables. *International Journal of New Education*, 8, 95-114. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/13550/14497>
- García-Ruiz, R., Sánchez, R., & Rodríguez Martín, A. (2013). Las competencias socio-personales en la integración sociolaboral de los jóvenes que cursan programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 58-78. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/112388/Competencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hein, A. (2000). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional*. Fundación Paz Ciudadana. <https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/factores-de-riesgo-y-delincuencia-juvenil-revision-de-la-literatura-nacional-e-internacional/>
- Instituto Nacional de Estadística. (INE). (2019). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL). Año 2019*. [Conjunto de datos]. EpData. <https://bit.ly/3NFfvKv>

- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias en el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*(1), 173-186. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- Juárez, J., De Oña, J.M., Mancila, I., & Molina, L. (2022). La resiliencia en jóvenes en riesgo de exclusión: El caso de Coke. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 81-92. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.06)
- Kumar, M., & Longchar, S. (2018). Social exclusion and social inclusion: An overview. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 7(1), 877-880. <https://doi.org/10.21275/25121707>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage Publications, Inc.
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J., & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5), 15-57. <https://digital.csic.es/handle/10261/216847>
- Melendro, M., González, A.L. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 105-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4287413>
- Melendro, M. & Rodríguez-Bravo, A.E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201-215. [http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110\\_11-estudios-transito-vida-adulta-jovenes-vulnerables.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_11-estudios-transito-vida-adulta-jovenes-vulnerables.pdf)
- Muñoz, E. & Riquelme, A.B. (2016). La inserción sociolaboral con jóvenes en situación de riesgo de exclusión social: El papel del educador social. *RES. Revista de Educación Social*, (23), 243-259. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/experiencia6\\_res\\_23.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/experiencia6_res_23.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. <https://www.oecd.org/education/eag-interim-report.pdf>
- Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: Factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. <https://revistas.um.es/rie/article/view/181551>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2020, julio 6). Los poderes públicos en España han fallado a las personas que viven en la pobreza. <https://bit.ly/3MANyCb>
- Pérez, M.T., Simón, P., Clavería, S., García-Albacete, G., López, A., & Torre, M. (2020). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. INJUVE. <https://bit.ly/39kl4Ob>
- Patiño, R.A., & Faria, L. (2019). Práticas de exclusão social: reflexões teórico-epistemológicas em torno de um campo de estudos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), 426-444. <https://doi.org/10.21501/22161201.2892>
- Pérez, S.M. (2017, del 3 al 8 de diciembre). Precariedad y transiciones ocupacionales como reproductoras de la desigualdad [reunión científica internacional]. XXXI Congreso ALAS Asociación Latinoamericana de Sociología, Ciudad de Montevideo - República Oriental del Uruguay. [http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/1054\\_stella\\_perez.pdf](http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/1054_stella_perez.pdf)
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C., & Mateos-Blanco, T. (2022). Laying bricks to build integrated career guidance plans: Best practices in vocational education and training in Andalusia, Spain. *Frontiers in Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001836>
- Ramos O'Connell, E. (2021). *Abordar la inclusión sociolaboral juvenil de forma eficiente*. Universidad Pontificia de Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/46968>
- Rubio, F.J. (2006). La exclusión sociolaboral de colectivos con dificultades en su acceso al mercado laboral. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídica*, 14(2), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153297011.pdf>
- Ruiz, A. (2008). La muestra: Algunos elementos para su confección. Fitxa etodológica. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 75-88. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- Ruiz-Tagle, J. (2001). La exclusión social en el mercado de trabajo: El caso de Mercosur y Chile. En G. Sierra. (Ed.), *Los rostros del Mercosur. El difícil camino de lo comercial a lo societal* (pp. 341-360). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101026065814/14ruiz.pdf>
- Ryynänen, S., & Nivala, E. (2019). Inequality as a social pedagogical question. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.008>
- Soler, Á., Martínez, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M.T., Sancho, M.A., Morillo, B., & de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://bit.ly/3tqdxFH>
- Subirats, J. (dir.). (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación "La Caixa". [https://www.researchgate.net/publication/301824451\\_Pobreza\\_y\\_exclusion\\_social\\_Un\\_analisis\\_de\\_la\\_realidad\\_espanola\\_y\\_europea](https://www.researchgate.net/publication/301824451_Pobreza_y_exclusion_social_Un_analisis_de_la_realidad_espanola_y_europea)
- Subirats, J. (dir.). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion\\_social.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/exclusion_social.pdf)

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Polo-Amashta, G.P., Lafaurie-Molina, A., & Perez de Guzmán, M.V. (2023). Exclusión sociolaboral: programas y recursos para la inclusión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 93-105. DOI:10.7179/PSRI\_2023.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**GISELLE PAOLA POLO AMASHTA.** [pologiselle@coruniamericana.edu.co](mailto:pologiselle@coruniamericana.edu.co)

**ANDREA LAFAURIE MOLINA.** [andreal@uninorte.edu.co](mailto:andreal@uninorte.edu.co)

**MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA.** [mvperpuy@upo.es](mailto:mvperpuy@upo.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### **GISELLE PAOLA POLO AMASHTA**

<https://orcid.org/0000-0001-5603-3854>

Estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la UNED. Magíster en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). Presidenta de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESSES). Docente invitada de la Maestría en Pedagogía Social de la Universidad del Norte. Docente tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Institución Universitaria Americana. Coordinadora de prácticas pedagógicas y líder de proyección social del programa de Licenciatura en Educación Bilingüe de esta Facultad. Con experiencia en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos socioeducativos enfocados al ámbito penitenciario, inclusión social y educativa y educación para la paz.

### **ANDREA LAFAURIE MOLINA**

<https://orcid.org/0000-0002-6686-2194>

Doctora en Contenidos de la Comunicación en la Era Digital de la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Comunicadora Social de la Universidad del Norte.

Docente Investigadora del Departamento de Educación de la Universidad del Norte. Coordinadora académica del Doctorado en Educación del Instituto de Estudios en Educación de la misma universidad. Investigadora del Grupo de Investigación en Cognición y Educación.

Líneas de investigación: 1) Educomunicación y procesos de educación en medios (lectura crítica y producción creativa). 2) Audiencias y procesos de recepción. Relaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con medios y TIC. 3) Interactividad, participación e interlocución de audiencias infantiles y juveniles. 4) Representaciones de niñas y niños en los discursos mediáticos.

### **MARÍA VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA**

<https://orcid.org/0000-0003-1421-1397>

Doctora en Pedagogía. Profesora Titular en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Sus temas de investigación se enmarcan dentro del campo de la Pedagogía y la Educación Social, podemos destacar: educación de personas adultas y mayores, animación sociocultural y desarrollo comunitario, género y educación y familia y escuela. Ha participado en numerosos proyectos de investigación en el ámbito nacional e internacional y en proyectos de transferencia del conocimiento. En la actualidad es la Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.



**Buscando mejores oportunidades formativas y laborales de jóvenes en una situación vulnerable**  
**Looking for Better Training and Employment Opportunities of Young People in Conditions in a Vulnerable Situation**  
**Procura de melhores oportunidades de formação e emprego de jovens em condições de vulnerabilidade**

Magdalena JIMÉNEZ RAMÍREZ\*, Rocío LORENTE GARCÍA\*  
& Mónica TORRES SÁNCHEZ\*\*

\*Universidad de Granada, \*\*Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 26.IX.2022

Fecha de revisión: 16.X.2022

Fecha de aceptación: 15.XI.2022

**PALABRAS CLAVE:**

aprendizaje permanente;  
jóvenes adultos;  
biografías;  
curso de vida;  
transiciones

**RESUMEN:** Los jóvenes tienen que afrontar unas transiciones hacia la vida adulta cada vez más prolongadas en el tiempo y más diversas. Con el objetivo de apoyar a los jóvenes durante sus transiciones, la Unión Europea ha promovido el desarrollo de diferentes iniciativas, programas y políticas de aprendizaje permanente que tienen, entre otros, el objetivo de gestionar con éxito las transiciones al mercado laboral y participar plenamente en el mercado laboral. Esta investigación forma parte de un proyecto europeo que tiene, entre otros objetivos, analizar cómo estas políticas se ajustan a las percepciones y expectativas de los jóvenes adultos, de sus competencias formales y no formales y les permiten, de esta forma, crear un significado significativo y continuo a lo largo de sus trayectorias vitales. Este artículo presenta un análisis de jóvenes expuestos a una situación vulnerable y que son beneficiarios de algunos de estos programas. En concreto, se desarrollaron entrevistas biográficas con diez jóvenes. Los resultados se organizan de acuerdo a la presentación de la persona entrevistada, a la construcción de su historia de vida, a la elaboración de un plan de vida y a la experiencia con la política de aprendizaje seleccionada y apuntan a la necesidad de repensar las políticas de aprendizaje permanente en base a la necesidad de coordinar diferentes ámbitos, no solo los relacionados con la mejora de la empleabilidad, para responder a los desafíos que los jóvenes adultos tienen que hacer frente en sus transiciones de vida.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Magdalena JIMÉNEZ RAMÍREZ.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Cartuja, s/n, 18071, Granada (España). E-mail: madji@ugr.es

**FINANCIACIÓN**

Este artículo forma parte del Proyecto Europeo "Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe" (YOUNG-ADULLLT).

<b>KEYWORDS:</b> Lifelong learning; young adult; biographies; life course; midlife transitions	<b>ABSTRACT:</b> Young people are facing increasingly longer and more diverse transitions to adulthood. To support young people during their transitions, the European Union has promoted the development of different lifelong learning initiatives, programs and policies that aim, among others, to successfully manage transitions to the labor market and fully participate in the labor market. This research is part of European project that analyzes, among other objectives, how these policies fit young adults' perceptions and expectations of their formal and non-formal competencies and thus enable them to create meaningful meanings throughout their life trajectories. This article presents an analysis of some young people exposed to a vulnerable situation and who are beneficiaries of some of these programs. Specifically, biographical interviews were developed with ten young people. The results are organized according to the self-presentation of the interviewee, the construction of his/her life history, the elaboration of a life plan and the experience with the selected learning policy and point to the need to rethink lifelong learning policies based on the need to coordinate different areas, not only those related to the improvement of employability, to respond to the challenges that young adults have to face in their life transitions.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> aprendizagem ao longo da vida; jovens adultos; biografias; curso de vida; transições	<b>RESUMO:</b> Os jovens estão enfrentando transições cada vez mais longas e diversas para a idade adulta. Para apoiar os jovens durante suas transições, a União Europeia promoveu o desenvolvimento de diferentes iniciativas, programas e políticas de aprendizagem ao longo da vida que visam, entre outros, gerenciar transições bem sucedidas para o mercado de trabalho e participar plenamente do mercado de trabalho. Esta pesquisa é parte de um projeto europeu que analisa, entre outros objetivos, como estas políticas correspondem às percepções e expectativas dos jovens adultos sobre suas competências formais e não formais e, assim, lhes permite criar um significado significativo e contínuo ao longo de suas trajetórias de vida. Este artigo apresenta uma análise de alguns jovens expostos a uma situação vulnerável e que são beneficiários de alguns destes programas. Especificamente, foram realizadas entrevistas biográficas com dez jovens. Os resultados são organizados de acordo com a apresentação do entrevistado, a construção de sua história de vida, a elaboração de um plano de vida e a experiência com a política de aprendizagem selecionada e apontam para a necessidade de repensar as políticas de aprendizagem ao longo da vida com base na necessidade de coordenar diferentes áreas, não apenas aquelas relacionadas à melhoria da empregabilidade, a fim de responder aos desafios que os jovens adultos enfrentam em suas transições de vida.

## Introducción

El lento crecimiento económico en Europa después de la crisis global y la continua desregulación del mercado de trabajo han impactado con fuerza en las transiciones de los jóvenes adultos desde la educación al trabajo y también en su curso de vida. Unas transiciones que son ahora más complejas, fragmentadas y desestandarizadas (EGRIS, 2002) y un curso de vida menos lineal con movimientos tipo yo-yo durante esas transiciones (Du Bois-Reymond & López Blasco, 2004; EGRIS, 2002; Sanderson, 2020, Stauber & Walther, 2006) o incluso tipo *pinball* (Cuzzocrea, 2020) influenciadas no solo por factores económicos sino también institucionales, como los sistemas de bienestar o el sistema educativo; y culturales, como las concepciones de la juventud o las narrativas sobre esas transiciones (Walther, 2006, 2017, 2022).

Con el objetivo de apoyar a los jóvenes adultos durante sus transiciones, se han puesto en marcha iniciativas y programas en el ámbito del aprendizaje permanente. En un nivel político, la Unión Europea (UE) impulsó el aprendizaje permanente a través de la Estrategia de Lisboa y el programa Educación y Formación 2010 (Nóvoa, 2010), posteriormente renovado con el de Educación y Formación 2020 (Rambla *et al.*, 2020) y,

desde el ámbito de los derechos sociales, el primer principio del Pilar Europeo de los Derechos Sociales declaró que “toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente de calidad e inclusivos, con el fin de mantener y adquirir competencias que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral” (Comisión Europea, 2017).

Estas iniciativas y programas de aprendizaje permanente tienen como objetivo potenciar el crecimiento económico y la inclusión social al mismo tiempo (Kotthoff *et al.*, 2017), objetivos que, si bien pueden ser complementarios, no pueden ser relacionados causalmente de forma lineal ya que pueden surgir conflictos y efectos adversos entre sus beneficiarios debido a las diferentes orientaciones, objetivos y horizontes temporales, además de generar efectos no deseados.

En este sentido, esta investigación analiza las políticas de aprendizaje permanente desde la perspectiva de los jóvenes adultos, es decir, pretende conocer hasta qué punto responden a sus necesidades y trayectorias vitales en contextos de desestandarización de sus cursos de vida. Es decir, qué percepción tienen los jóvenes adultos sobre las expectativas sociales que subyacen a determinadas políticas, sobre la compatibilidad

con sus intereses y la orientación personal, así como la creación de significados subjetivos sobre diferentes desigualdades, obstáculos y posibilidades reflejados en sus transiciones educativas y laborales. Pretendemos conocer cómo evolucionan las historias de aprendizaje en un contexto específico, así como dar voz a los jóvenes para expresar sus necesidades y expectativas. Esto supone una condición previa para conectar de manera exitosa las necesidades y las posibilidades de los jóvenes adultos con la oferta educativa y formativa de las políticas de aprendizaje permanente.

Esto implica una serie de premisas en nuestra investigación. En primer lugar, que la juventud no puede ser concebida como una categoría uniforme, sino como un grupo amplio y con diversidad de trayectorias, expectativas y cursos de vida. En segundo lugar, que las políticas de aprendizaje permanente pueden conseguir los efectos esperados pero también efectos no esperados puesto que son consideradas estructuras de oportunidad, es decir, que se conciben como circunstancias sociales que se constituyen más allá del rango de acción de los sujetos (Furlong, 2009) y, en tercer lugar, que los jóvenes adultos reinterpretan estas políticas influenciados por factores estructurales, institucionales y culturales (Kovacheva et al., 2018), es decir, en base a su agencia, concebida como un proceso dinámico y temporal influenciado por el entorno (Evans & Biasin, 2017). Así, las conexiones entre los orígenes familiares, la educación y el mercado laboral conforman estructuras variables en función de factores de desigualdad como el lugar, el género y la etnia. En medio de estas circunstancias que no dependen de su voluntad, los jóvenes encuentran ciertas oportunidades para construir sus trayectorias vitales.

Esta investigación se enmarca, por tanto, dentro de los estudios sobre el curso de la vida (*life course*), definido como transiciones graduadas por edad a través de instituciones y estructuras sociales y que está integrado en relaciones que limitan y apoyan el comportamiento. Tanto el curso de la vida individual como la trayectoria de desarrollo de una persona están interconectadas con las vidas y el desarrollo de los demás (Elder, 1998). En el curso de la vida se articulan tres tipos de interdependencias. En primer lugar, el pasado, el presente y el futuro son interdependientes en la medida en que los individuos aprenden del pasado, entablan relaciones sociales, se comprometen con ciertas obligaciones, y se anticipan y planifican acontecimientos posteriores. En segundo lugar, el conjunto de interdependencias se establece entre diferentes esferas de acción. El curso de vida de cualquier persona es multidimensional en la medida en que cada persona lleva a cabo

muchas acciones en su esfera familiar, educativa, laboral o de ocio. Hacer frente simultáneamente a cada una de ellas conlleva diversos planteamientos sobre la distribución del tiempo. Por último, la acción individual es interdependiente de los contextos sociohistóricos, es decir, los cambios políticos, económicos, institucionales y culturales estructuran las oportunidades, crean riesgos y contribuyen a configurar las biografías. Estos cambios son también consecuencia de los resultados de las decisiones individuales que se toman a lo largo de la vida. De ahí que las teorías del curso de vida se basen en la interacción entre un enfoque contextualista y biográfico.

Las transiciones clave en el curso de la vida están integradas en el tiempo y el lugar social, es decir, las circunstancias sociales y los acontecimientos históricos influyen en ellas (Heinz et al., 2009), al tiempo que los individuos construyen activamente su biografía, es decir, hay un reconocimiento de la agencia individual en la construcción de relatos interpretativos y en los procesos de creación de significados.

## 1. Justificación y objetivos

Este artículo se basa en el proyecto de investigación YOUNG\_ADULLLT financiado por la UE dentro del programa Horizon 2020 y cuyos objetivos eran, entre otros, ofrecer una visión sistemática de los proyectos de vida de los jóvenes adultos, su percepción de las políticas de aprendizaje permanente, la compatibilidad con sus intereses y orientaciones personales y la posibilidad para mejorar la eficacia de su aprendizaje. Específicamente, este trabajo presenta los resultados de las entrevistas con los jóvenes adultos matriculados en tres programas de aprendizaje permanente diferentes en la provincia de Málaga: el Programa Integral de Cualificación y Empleo (PICE), la Formación Profesional para el Empleo (FPE) y una Escuela Taller. Se analiza cómo estos sujetos experimentaron o vivieron las estructuras sociales y se valieron de ciertas circunstancias estructurales para emprender determinadas acciones.

Estos programas están dirigidos a jóvenes que tienen como objetivo mejorar su formación y su empleabilidad. En concreto, el PICE es un programa diseñado por la Cámara de Comercio de España destinado a los jóvenes desempleados con edades comprendidas entre los 16 y 29 años para mejorar su cualificación, perfil profesional y currículum, y permitirle un acceso al mercado laboral. Se incluye dentro del Sistema de Garantía Juvenil de la Unión Europea. La oferta de FPE contribuye a mejorar la empleabilidad de las personas ocupadas o en situación de desempleo, prestando

especial atención a los colectivos con mayores dificultades de inserción laboral. En este caso, se consideró un curso que conducía a la obtención de un Certificado de Profesionalidad enmarcado dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones. Estos cursos están destinados no solo a jóvenes adultos, aunque el 50% de la oferta está reservada a personas de entre 18 y 29 años. Y, finalmente, la Escuela Taller que es un programa de formación dirigido a jóvenes menores de 25 años, en situación de desempleo, y que consiste en una educación en alternancia, tanto en un centro de formación como en la práctica profesional para posibilitar el acceso al mercado laboral mediante la capacitación profesional. Este programa prioriza a los jóvenes que tienen un déficit en sus credenciales educativas o formativas y/o que pertenecen a un grupo vulnerable o en riesgo de exclusión social.

## 2. Metodología

La metodología de investigación se planteó desde un enfoque cualitativo basado en los planteamientos de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 2009) a partir de entrevistas biográficas y en profundidad con 10 jóvenes adultos (cinco hombres y cinco mujeres) que se encontraban participando en alguno de los tres programas de aprendizaje permanente mencionados: dos en el PICE (edición 2017), cuatro en la FPE y cuatro en el programa de Escuelas Taller (edición 2013) tanto en Málaga capital como en la provincia.

Las entrevistas se realizaron y transcribieron durante los meses de mayo a julio del 2017 siguiendo los criterios generales establecidos desde la coordinación del proyecto para garantizar el cumplimiento de los requisitos éticos establecidos (Parreira do Amaralet *et al.*, 2016) así como los criterios de buenas prácticas de la investigación (*ibid.*, 2016). Se contactó con los jóvenes adultos gracias a la ayuda de los profesionales responsables de los programas en los que participaban. Los criterios de muestreo (Rambla *et al.*, 2018) consideraron, entre otros, la diversidad de los jóvenes adultos en términos de edad, género, etnia y origen social.

Todos los jóvenes participantes estuvieron informados del objetivo de la investigación y firmaron su consentimiento para la realización, grabación y transcripción de la entrevista en la que se ha respetado el anonimato. La mayoría de las entrevistas se desarrollaron en las propias instituciones en las que recibían la formación, previo consentimiento de la dirección de la institución. Para el desarrollo de las entrevistas se siguió un

guion común compartido por todos los miembros del proyecto.

Estas se iniciaron con una pregunta narrativa y abierta sobre la vida de los jóvenes adultos con la que se pretendía obtener información sobre sus historias de vida. A continuación, se formularon otras preguntas sobre algunas de las cuestiones planteadas durante las narraciones, entre ellas, su trayectoria educativa, las habilidades adquiridas, su experiencia con las políticas de aprendizaje permanente o sus planes imaginados. Estas preguntas únicamente se referían a temas que se hubieran abordado con anterioridad en la narración. Al finalizar, se les hacían algunas preguntas sobre las lagunas y los acontecimientos más significativos de su relato y con algunas preguntas sobre su perfil sociodemográfico.

Para el análisis de las entrevistas se ha usado el programa RQDA. Para ello, se procedió a la transcripción de estas y a su posterior codificación, de acuerdo con las directrices analíticas propuestas por Corbin & Strauss (1990). En esencia, los códigos hacían referencia a las preguntas, pero dejan cierto margen para comentar posibles asociaciones dentro del discurso de cada entrevistado (Mason, 2002; Richtie & Spencer, 2002). Por este motivo, se definieron las siguientes:

- Presentación de sí mismo, referido a cómo los jóvenes adultos hablan de sí mismos en relación con el mundo (por ejemplo, activos o pasivos, autónomos o dependientes). Estas autopresentaciones son siempre una combinación de patrones generales de construcción biográfica, de condiciones de vida y del plan de vida (*life plan*), sin olvidar los factores situacionales relacionados con la entrevista.
- Educación y experiencia de aprendizaje, referido a cuál y cómo es el recorrido que realiza un joven a través del sistema educativo formal, y las múltiples formas en las que se puede llevar a cabo este recorrido, teniendo en cuenta factores como el absentismo, la repetición de curso y el fracaso escolar. Se hace una distinción únicamente entre trayectorias lineales (alumnado que permanece en el sistema educativo al menos hasta la obtención del título de secundaria, avanzando a través de este sin que se produzcan repeticiones ni interrupciones en su recorrido) y no lineales.

En la siguiente tabla presentamos las principales características de los jóvenes adultos entrevistados en torno a una serie de variables que, según entendemos, pueden facilitar el análisis de su curso de vida:

Tabla 1: Características de los jóvenes entrevistados

Code	Edad y Sexo	Nacionalidad	Socioeconomic- Background	Trayectoria Escolar	Experiencia profesional	Plan de vida	Metas
Y_SP_M_1	28 W	Española	High class	Lineal	Sí	Elabor.	Formación + Trabajo
Y_SP_M_2	24 M	Española	Worker class	No-lineal	No	Incierto	Acceso al ML
Y_SP_M_3	22 M	Española	Worker class	No-lineal	Sí	Incierto	Trabajo
Y_SP_M_4	19 M	Española	Worker class	Sin Datos	Sí	Incierto	Formación + Trabajo
Y_SP_M_5	21 W	Española	Middle Class	Lineal	Sí	Incierto	Trabajo
Y_SP_M_6	27 W	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Elabor.	Formación + Trabajo
Y_SP_M_7	24 W	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Elabor.	Formación + Trabajo
Y_SP_M_8	30 M	Peruana	Worker Class	Lineal	Sí	Incierto	Trabajo
Y_SP_M_9	24 W	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Incierto	Formación + Trabajo
Y_SP_M_10	21 M	Española	Worker Class	No lineal	Sí	Incierto	Trabajo

Es necesario definir estos elementos, de tal manera que quede acotado a qué nos referimos concretamente con alguna de las variables que aparecen en la tabla:

*Background socioeconómico:* condiciones socio-culturales y económicas de la familia del entrevistado (ingresos, nivel educativo padres y ocupación padres) junto con las personales. Puesto que los entrevistados tienen una dependencia económica de la familia, el mayor peso en este apartado lo tendrá las condiciones socio-culturales y económicas de la familia.

*Trayectoria escolar:* distinguiremos entre trayectorias lineales y no lineales, ya explicadas anteriormente.

*Plan de vida:* realizaremos una diferenciación entre aquellos que presentan un plan de vida elaborado (alto nivel de reflexión en decisiones relevantes en su pasado además de una amplia planificación de su proyecto de vida futuro) y los que presentan un plan de vida incierto (bajo nivel de reflexión en decisiones relevantes en su pasado

junto con la ausencia de planificación respecto a su futuro).

*Metas a corto plazo:* diferenciaremos entre la intención de continuar en el sistema educativo/formativo, incorporarse al mercado laboral y aquellos que contemplan ambas opciones y/o no descartan seguir formándose, aunque encuentren un empleo (continuar con la formación y acceso al mercado laboral).

### 3. Resultados

Los resultados se presentan en dos bloques: la autopresentación que realizan los jóvenes y sus percepciones sobre la vivencia de las políticas de aprendizaje permanente.

#### 3.1. Narrativas de jóvenes adultos sobre sus condiciones y planes de vida

A continuación, se analizan las autopresentaciones de los jóvenes adultos entrevistados en

relación a las *condiciones de vida*, a la construcción de sus *planes de vida* y la manera en la que *presentan* sus *narrativas* sobre las transiciones a la vida adulta. En este sentido, por autopresentaciones nos referimos a la forma en que los entrevistados hablan de sí mismo en relación con el mundo y que suponen una combinación de patrones de construcción biográfica y factores situacionales relacionados con la entrevista.

### 3.1.1. Condiciones de vida

Los jóvenes adultos entrevistados se presentan a sí mismos de una manera muy heterogénea y difieren en función de su origen social, experiencias de vida, trayectorias escolares, intereses y expectativas de vida, además de por la adquisición de diferentes habilidades. Independientemente del origen socioeconómico, la mayoría de ellos/as han tenido o tienen que hacer frente a varios obstáculos en su vida. Algunos de ellos indicaron problemas como el bullying, problemas de salud, problemas familiares (abandono de sus padres, padres separados o drogadictos), o incluso pobreza. Todas estas condiciones sitúan a los jóvenes adultos en una situación clara de vulnerabilidad social, que está relacionada y/o que afecta a su trayectoria escolar, generalmente asociada a experiencias de fracaso y abandono escolar; como a su trayectoria de vida, asociada a procesos migratorios, permanencia en hospitales, prestación de cuidados o incluso la necesidad de sustentar económicamente a su familia.

*Sí, repetí dos cursos de primero de Bachillerato, y luego pues estuve como un año sin hacer nada. Yo por mi parte, estuve en psicólogos y (...) y demás por el tema del bullying escolar, y ya me orienté un poco, y es cuando me metí en eso de la Escuela Taller. (Y\_SP\_M\_7)*

*Yo vivo en casa de mi abuela, pero como tengo... llevo 3 años con mi parienta y estamos viviendo ahí con ella, cuidándola y eso, pues no se puede valer de sí misma. (Y\_SP\_M\_10)*

Si bien todos consideran y valoran la formación que están recibiendo, podemos distinguir entre dos grupos de jóvenes, aquellos que consideran que han logrado superar aquella etapa, incluso consideran que esas experiencias le han servido en su proceso de maduración.

*Pero bueno. (Allá) era un poco, claro, al tener... el apoyo de mi madre, pues, ya la cosa cambia. También una va creciendo y va madurando, no es lo mismo tener quince años y no tener apoyo de nadie y ser una*

*adolescente perdida, porque estaba perdida, a tener veinte años y estar trabajando, tener un poquito el dinerito y querer tú rehacer tu vida e intentar formarte, intentar ser algo porque... Es que... Yo me sentía inútil, ¿la verdad?, sentía que no valía pa' nada. (Y\_SP\_M\_6)*

Mientras que otra joven, que procede de un entorno socioeconómico medio-alto, manifiesta sentirse "deprimida" al no poder cumplir con sus expectativas de vida, aunque ha invertido mucho tiempo en su formación.

*Eh, intentaré, voy a echar dentro del ámbito privado, en lo que estoy formada, pues echar mi currículum, pero supongo que, y me parece, además, un poco triste, que terminaré opositando si quiero ser... si quiero trabajar en secundaria, porque no va a haber otra. (Y\_SP\_M\_1)*

Muchos de los jóvenes adultos se refieren a su familia como principal fuente de apoyo, aunque no en todos los casos. Más bien al contrario, algunos de ellos consideran que hubo un importante vacío familiar debido no sólo a la separación de sus padres (Y\_SP\_M\_4) o la emigración (Y\_SP\_M\_8), sino que, además, suponían un problema adicional debido a la adicción a las drogas o a su estancia en un centro penitenciario (Y\_SP\_M\_6).

En relación con la situación actual, la mayoría de los jóvenes hacen referencia a los obstáculos que encuentran para acceder a la educación, formación o empleo y la incertidumbre que esto les genera. En algunos casos, se intenta movilizar a la familia como recurso para minimizar esta incertidumbre. Otros jóvenes pretenden seguir la trayectoria de los padres, aunque se reconoce que esta incertidumbre es una característica de la sociedad actual y no tanto de las de sus padres.

*Imagínate lo que influyen unos padres profesores. Yo creo (que) son los que, los peores tipos de padres para "(ríe)", para... estudiar, vaya. Si, no, bueno, para bien. Bueno, ellos con sus expectativas, yo, hombre la verdad (es) que sí que siempre he hecho caso a lo que me han... un poco me han aconsejado. Lo que es verdad que sí que noto es la brecha generacional de mis padres ¿no? Han terminado de estudiar, eh... con 24 años; eres funcionario y, entonces, no tienes ya ni idea de lo que está pasando hoy en día. [...] Entonces pues... yo creo que a nosotros nos ha tocado una época bastante diferente, ¿no? (Y\_SP\_M\_1)*

### 3.1.2. Planes de vida

Los jóvenes adultos presentan planes de vida dinámicos claramente relacionados con sus experiencias anteriores y con diferentes imaginarios

de futuro. Aun así, podemos señalar algunos patrones comunes prácticamente a todos ellos.

En primer lugar, la mayoría tienen planes de vida más o menos definidos situados dentro del marco de un determinado curso de vida o trayectoria vital. Estos planes de vida reflejan y afectan a diferentes sectores a los que tienen que hacer frente durante sus transiciones desde la juventud hacia la adultez, entre ellas, la independencia del hogar paterno y/o materno, la construcción de una familia o la relación en pareja, el acceso a una formación superior, a través de la formación profesional o de la educación universitaria y la incorporación al mercado laboral.

*Quiero ser autónomo, conseguir una independencia de mis padres. (Y\_IT\_M\_5)*

*Bueno, me gusta independizarme, pero para independizarte falta trabajo. (Y\_IT\_M\_10)*

*No sé, una persona... Va, espero tener mi casa propia, no sé, con una familia. Normal. (Y\_IT\_M\_6)*

*Pues, hombre si tuviera los ingresos necesarios y-y-y ... y todo ... Hombre yo, como todo el mundo, tener una familia y ... Pero a nivel laboral, muy poco. Montaría mi tienda si me lo propusieran, me gusta... (Y\_IT\_M\_7)*

No obstante, no todos los jóvenes han expresado sus planes de vida sin restricciones, algunos de ellos señalan que están muy afectados y limitados por los contextos actuales, de tal forma que les impide y dificulta expresarlo. En este caso, perciben que sus oportunidades profesionales se ven afectadas por las condiciones del mercado laboral, lo que condiciona enormemente sus planes de vida.

*Espero tener, al menos, un trabajo (...) porque creo que no se puede vivir siempre en la más absoluta inestabilidad. (Y\_SP\_M\_1)*

*Debo mantener mi actual trabajo en el sector público. Pero tienes que aceptar que no puedes trabajar de acuerdo con tu cualificación. (Y\_SP\_M\_10)*

En suma, en relación a la autopresentación que realizan los jóvenes, todos aluden a determinadas condiciones de vulnerabilidad y, especialmente, de fracaso escolar que atribuyen o bien a sí mismos (aluden a que son malos estudiantes), a su familia o, en parte, a condiciones externas relacionadas, en su mayoría, con la escuela (no les prestaban atención o consideran que no los prepararon adecuadamente). Estas atribuciones pueden ser consideradas estrategias para hacer frente a las perspectivas de vida adversas. En el

primer caso, refleja la interiorización y la adaptación de las atribuciones del fracaso escolar, lo que implica la modificación de las propias aspiraciones (hay dos jóvenes que afirman que quieren entrar en el ejército y en la policía pero que no lo harán porque no van a poder superar las pruebas de acceso que perciben como demasiado exigentes) incluso de la propia identidad profesional. En el segundo y tercer caso, se rechaza la atribución del fracaso a los propios déficits, se puede entender como un intento de protección contra el daño que se ha recibido (y en estas circunstancias su capacidad de acción está limitada) y, al mismo tiempo, un sentimiento subjetivo de autoeficacia. Es decir, estas experiencias hicieron que los jóvenes perdieran la autoestima, que mermaran su interés por el estudio y, finalmente, llevarlos a abandonar el sistema educativo formal.

No obstante, independientemente de atribuir el propio fracaso a sí mismos o a factores externos, aceptan la responsabilidad de su propio futuro, es decir, aceptan que el futuro depende de ellos y de las decisiones que tomen.

### **3.2. Los retos de experimentar las políticas de aprendizaje permanente: la vivencia de las políticas**

Como se ha puesto de manifiesto, los jóvenes entrevistados representan un grupo heterogéneo de jóvenes respecto a sus condiciones y planes de vida. Esta situación también tiene su influencia en la forma en la que experimentan las políticas, especialmente, en las expectativas para matricularse y en cómo las viven.

#### **3.2.1. En búsqueda de trabajo, formación y mejores oportunidades de vida: expectativas de los jóvenes adultos para matricularse en los programas formativos**

Respecto a la experiencia en el programa que estaban cursando, nos interesaba conocer qué fue lo que motivó su matriculación y cuáles eran las expectativas iniciales. En primer lugar, hay que destacar la complejidad de las motivaciones de los jóvenes para seguir formándose. La motivación es un fenómeno multidimensional que consiste en una consideración personal de las necesidades y oportunidades relacionadas con el sistema de valores individuales y la evaluación de la situación para la elección. Debe considerarse como algo que surge no sólo de la decisión individual, sino también de los contextos en los que se desarrolla (Katznelson, 2017). Al estudiar las elecciones significativas que hacen los jóvenes sobre la formación y el trabajo y sus interpretaciones subjetivas, no

debemos subestimar los procesos sociales más amplios de los que los jóvenes no son plenamente conscientes (Cieslik & Simpson, 2006).

Siguiendo la tipología ampliamente aceptada, podemos distinguir entre dos grandes categorías para referirse a las expectativas sobre los resultados del programa: la motivación intrínseca y la extrínseca. Los datos de las entrevistas demuestran el predominio de esta última, la extrínseca, es decir, una actitud instrumental para participar en el programa, a fin de recibir una certificación formal que les permita continuar estudiando, acceder a prestaciones económicas o incluso mantenerse ocupado en lugar de quedarse en casa sin hacer nada. Algunas otras narrativas apuntan a una motivación intrínseca, como la de lograr una competencia para tener éxito en un trabajo.

*Cuando dejé el Bachiller estuve dos, tres meses sin hacer nada. Sí, me sentí así y no... No fue... No, no se siente bien. Pues encima tu madre, encima tuya y todo... Y ahí es cuando dice que tiene que haber un cambio, o sea, que... Y ahora me siento que estoy estudiando. (Y\_SP\_M\_4)*

La obtención de una credencial educativa que le permitiera continuar en la formación y acceder al mercado laboral también se puso de manifiesto en el joven migrante puesto que no le reconocieron u homologaron su formación educativa previa. Otros inciden en la necesidad de conseguir un título básico o de ir incrementando credenciales que le garanticen un mejor acceso al mercado laboral.

*Yo me sentía inútil, la verdad, sentía que no valía para nada. Iba a trabajar y en todos lados el Graduado me lo pedían, y no tenía nada... (Y\_SP\_M\_6)*

Sin embargo, la joven con título universitario (Y\_SP\_M\_1), consideraba que, a pesar de haber participado en varios cursos de formación para el empleo, su valor para insertarse en el mercado laboral eran limitados debido a un desajuste entre la formación y las necesidades cambiantes del mercado del trabajo. Ponía de manifiesto que el aprendizaje real se desarrolla una vez te insertas plenamente en el mercado laboral. De ahí que consideraba que la capacidad de adaptación y el aprendizaje en el trabajo eran más importantes que los cursos de formación recibidos. Incluso manifestaba que los cursos suponían una “pérdida de tiempo” porque el tiempo invertido en la formación implicaba un retraso en la incorporación al mercado laboral.

Excepto esta joven, muchas de las expectativas de los jóvenes adultos entrevistados

coincidían con los objetivos oficiales de las políticas de aprendizaje permanente que eran recibir los certificados oficiales necesarios y adquirir las competencias que les permitan seguir estudiando en un nivel superior, así como mejorar su empleabilidad para aumentar las posibilidades de integración en el mercado laboral.

### 3.2.2. Las “experiencias vividas” de la formación

A pesar de la valoración positiva de los programas formativos, se ponen de manifiesto algunas deficiencias y limitaciones de estos. En primer lugar, referido a la valoración de la oferta y el acceso a los mismos. En este caso, algunos jóvenes señalan la falta de plazas disponibles en los cursos de formación profesional, unido a la falta de información sobre la oferta formativa disponible, sus contenidos o su correspondencia con los conocimientos previos de los jóvenes.

*De Auxiliar de Farmacia, pero claro... tantas plazas, ea... Tantas solicitudes, tan pocas plazas, pues... estás ahí ahora a la espera. (Y\_SP\_M\_9)*

*No sé si me dieron, a lo mejor, algunos papeles, cuando te daban muchos, pero oral o explicado no. Entonces ya me llamaron, me, mira “la Cámara de Comercio...” y ahora me lo ha explicado el compañero, pero no tenía yo una información muy clara antes de... de llegar hoy aquí. (Y\_SP\_M\_1)*

En cuanto a las experiencias de los jóvenes y su evaluación del proceso de aprendizaje, se señalaron aspectos muy positivos. Los jóvenes adultos acudieron a los cursos esperando una “formación práctica” y la mayoría de ellos estaban satisfechos con el aprendizaje que estaban o habían recibido, sobre todo, si lo comparaban con la formación recibida previamente en la escuela. Especialmente, se puso de manifiesto el papel ejercido por el/la formador/a, del que se valoró su flexibilidad y compromiso, incluso, en un caso, se llegó a consolidar una amistad que traspasó las fronteras del programa (Y\_SP\_M\_6). El apoyo de los compañeros también fue un aspecto valorado muy positivamente, se refieren a ellos como personas que compartían el mismo trabajo y que también tenían problemas similares lo que implicaba no solo una ayuda y un apoyo en la toma de decisiones, sino también en hacer frente a similares problemas. Otra fuente de satisfacción de los programas y planes de aprendizaje permanente fue su flexibilidad. La enseñanza en muchos de ellos se adapta a las necesidades y capacidades de los jóvenes adultos.

*No es lo mismo que venga un profesor una hora, que tener un profesor las ocho horas. Es que (...) Le coges más cariño (...). (Y\_SP\_M\_6)*

*Mucho compañerismo, entonces... los profesores, muy cercanos a nosotros. No es como en el instituto. Yo hice los cursos con menos gente, porque éramos diez por módulo, como que están más cerca de ti, te ayudan más, te (...) Te refuerzan más, no sé, así aprendes más, ¿de acuerdo? En mi opinión. (Y\_SP\_M\_7)*

*Pues, no sé, ver a mis compañeros que son... A ver, no es que mis compañeros de la escuela y eso no. Siempre han sido mis amigos y de todo, pero aquí no sé, veo que me apoyan y que si no entiendo algo me... me lo explican ellos también y los profesores también están pendientes encima mío. Y no sé... Me encuentro a gusto aquí. (Y\_SP\_M\_4)*

*No, mucho compañerismo, luego... los profesores muy cercanos. No es igual que un instituto. Hacía a lo mejor, cursos de menos personas, porque éramos diez por módulo, como que son más cercanos contigo, te ayudan más, te... Te refuerzan más... No sé, como que... Aprendes más, ¿vale? A mi parecer. (Y\_SP\_M\_7)*

Las entrevistas pusieron de manifiesto que los jóvenes adultos no disponían de una amplia oferta de programas adaptados a sus intereses, especialmente la joven con necesidades educativas especiales (Y\_SP\_M\_5). Los programas que ofrecían las mejores condiciones eran los más difíciles de acceder para los jóvenes debido a los elevados requisitos y a los trámites burocráticos (Y\_SP\_M\_1). Una vez en el programa, los participantes comparten experiencias positivas y disfrutan del apoyo de sus compañeros, profesores y orientadores.

#### 4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto que los jóvenes adultos en situación de vulnerabilidad son un grupo heterogéneo de acuerdo con sus antecedentes familiares, sus trayectorias educativas, su situación migratoria y sus circunstancias vitales actuales. Las vidas individuales han seguido trayectorias complejas y a menudo transitan de un lado a otro entre condiciones que se atribuyen a la vida adulta y otras condiciones vulnerables relacionadas con interrupciones biográficas debidos a problemas de salud, conflictos en la familia y en la escuela. Sin embargo, en medio de esa diversificación de biografías, a pesar de los muchos y múltiples riesgos de vulnerabilidad, los jóvenes forman su carácter tomando decisiones sobre educación y formación, empleo, vivienda y relaciones en distintos momentos. Estas decisiones configuran

planes de vida que dibujan diferentes horizontes temporales según las oportunidades percibidas (Leccardi, 2012), pero donde la agencia también es crucial en diferentes momentos de su curso de vida, y no solo como resultado de una formación o de cierta orientación, sino como parte integral del proceso de aprendizaje biográfico (Hallqvist et al., 2012). Las narrativas vitales se convierten a menudo en el vehículo del aprendizaje en la medida en que los sujetos revisan sus experiencias pasadas para elaborar planes de futuro en el mismo momento en que aprenden en un nuevo contexto o emprenden alguna formación formal (Biesta & Tedder, 2007).

Al mismo tiempo, en lugar de ser un grupo desolado de personas pasivas con bajo rendimiento, son sujetos activos que lucha por su integración social alejado de una historia fatalista. Es decir, estos jóvenes no se presentan como víctimas indefensas ni como objetivos reactivos de un programa social, sino que a menudo afirman que son sujetos activos en busca de cualquier grieta estructural que pueda ayudarles a mejorar (Verlage et al., 2020). Sus experiencias están marcadas por las interdependencias entre diferentes esferas de la vida (Bernardi, Huinink & Sttersten, 2019). En este sentido, nuestros datos respaldan la literatura que ha señalado de qué manera las transiciones de los jóvenes (Furlong, 2009; Walther, 2022) tiene lugar en la interacción entre las estructuras y las oportunidades.

En esta interacción entre estructuras y oportunidades situamos la agencia de los jóvenes adultos puesto que consideraban que la salida de la situación de vulnerabilidad en la que se encontraban estaba en sus propias manos gracias a una diversidad de estrategias con las que podían actuar, entre la que se encontraban los programas de aprendizaje permanente, con sus fortalezas y debilidades, pero también la posibilidad de negociación de condiciones más flexibles para la aplicación de estos programas de tal manera que se ajuste mejor a sus necesidades individuales y no necesariamente a la mejora de la empleabilidad. Esta visión más amplia sobre los programas de aprendizaje permanente y sobre la necesidad de descubrir conexiones entre el empleo, la vivienda, el ocio es fundamental para ayudar a los jóvenes adultos a interpretar sus transiciones y su aprendizaje de forma más significativa (Rambla & Kovacheva, 2021), y no solo actuar desde una función restauradora (Barroso-Hurtado & Chan, 2019).

Nóvoa (2019) ha afirmado recientemente que el propósito del aprendizaje permanente ha pasado de ser un "derecho" a un "deber" que apoya el crecimiento económico y la empleabilidad. Este cambio ha ido acompañado de una mayor

responsabilidad de los individuos por sus procesos de aprendizaje y por su éxito (Alves et al., 2010). En este sentido, una investigación que dé voz a los jóvenes es importante para conocer el significado de los diferentes programas y utilizar sus reflexiones para repensar estos programas en función de qué factores afectan y aumentan la confianza en sí mismos y avanzar en las oportunidades que les permitan alcanzar proyectos personales y profesionales.

## Referencias

- Alves, M.G., Neves, C., & Gomes, E.X. (2010). Lifelong learning: Conceptualizations in European educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 9(3), 332-344. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.332>
- Barroso-Hurtado, D., & Chan, R. (2019). Why Enrol in a Lifelong Learning Programme? A Comparative Study of Austrian and Spanish Young Adults. *Social Inclusion*, 7(3), 110-121. <https://doi.org/10.17645/si.v7i3.2088>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Cieslik, M., & Simpson, D. (2006). Skills for Life? Basic skills and Marginal Transitions from School to Work. *Journal of Youth Studies*, 9(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/13676260600635656>
- Comisión Europea (2017). *El pilar europeo de los derechos sociales en veinte principios*. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_es](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_es)
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Cuzzocrea, V. (2020). A place for mobility in metaphors of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, 23(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1703918>
- Du Bois-Reymond, M., & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29.
- Elder, G. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- European Group for Integrated Research (EGRIS) (2002). Leading or Misleading Trajectories? Concepts and Perspectives. In A. Walther & B. Stauber (Eds.), *Misleading Trajectories Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp.117-151). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10808-5>
- Evans, K., & Biasin, C. (2017). Exploring agency, learning and identity in women's life trajectories in United Kingdom and Italy. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 15-32
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: Reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Rutgers University Press.
- Hallqvist, A., Ellström, P.E., & Hydén, L.C. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661624>
- Heinz, W.R., Huinink, J., Swander, C.S., & Weymann, A. (2009). General Introduction. In W. R. Heinz, Weymann, A. & J. Huinink (Eds.), *The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time* (pp. 15-30). Campus.
- Katznelson, N. (2017). Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin. *Journal of Youth Studies*, 20(5), 622-639. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1254168>
- Kotthoff, H.G., Gáfaró, J.F., Bittlingmayer, U.H., Boutiuc-Kaiser, A., Parreira do Amaral, M., & Rinne, R. (2017). *International report: LLL policies and inclusion in education and work (YOUNG\_ADULLLT Working Paper)*. University of Education Freiburg.
- Kovacheva, S., Jacovkis, J., Startari, S., & Siri, A. (2018). Young adults' participation in LLL and its impact on their life projects. In M. Parreira do Amaral, J. Zelinka & M. Schweisfurth (Eds.), *Comparative analysis and reporting: Comparative analysis strategy. YOUNG\_ADULLLT Working Papers* (pp.91-111). University of Münster.
- Leccardi, C. (2012). Young people's representations of the future and the acceleration of time. A generational approach. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft*, 1, 59-73.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la EPA*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Nóvoa, A. (2019). *How much long life is there in lifelong learning?* Paper presented at the YOUNG ADULLLT Policy Seminar & Final Conference, Lisbon, Portugal.

- Parreira do Amaral, M., Weiler, A., & Schaufler, S. (2016). *Ethical Issues (YOUNG\_ADULLLT Working Paper)*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Rambla, X., Jacovkis, J., Kovacheva, S., Walther, A., & Verlage, T. (2018). *International qualitative analysis report (YOUNG\_ADULLLT Working Paper)*. Autonomous University of Barcelona.
- Rambla, X., Kovacheva, S., & Parreira do Amaral, M. (2020). Between knowledge and economy: lifelong learning policies for young adults in Europe. In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva, & X. Rambla (eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe: Navigating between Knowledge and Economy* (xvii-3). Policy Press.
- Rambla, X., & Kovacheva, S. (2021). Constructing meaningful transitions in a vulnerable situation—The role of lifelong learning policies in European regions. *International Journal of Social Welfare*, 00, 1-10. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12505>
- Ritchie, J., & Spencer, L. (2002). Qualitative data analysis for applied policy research. In A.M. Huberman & M.B. Miles (eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (305-329). Thousand Oaks et al.: SAGE.
- Sanderson, E. (2020). Youth transitions to employment: Longitudinal evidence from marginalised young people in England. *Journal of Youth Studies*, 23(10), 1310-1329. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1671581>
- Stauber, B., & Walther, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 242-262. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.835>
- Verlage, T., Milenkova, V., & Ribeiro, A.B. (2020). Tackling vulnerability through lifelong learning policies? In M. Parreira do Amaral, S. Kovacheva, & X. Rambla (eds.), *Lifelong learning policies for young adults in Europe. Navigating between knowledge and economy* (pp.127-148). Policy Press.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Walther, A. (2017). Support across life course regimes. A comparative model of social work as construction of social problems, needs, and rights. *Journal of Social Work*, 17(3), 277-301. <https://doi.org/10.1177/1468017316640195>
- Walther, A. (2022). Welfare states as transitions regimes: reconstruction from international comparison of young people's transitions to work. In B. Stauber, A. Walther, & R.A. Settersten (eds.), *Doing transitions in the life course processes and practices* (37-55). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13512-5>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Jiménez-Ramírez, M., Lorente-García, R., & Torres-Sánchez, M. (2023). Buscando mejores oportunidades formativas y laborales de jóvenes en una situación vulnerable. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 107-118. DOI:10.7179/PSRI\_2023.07

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Cartuja, s/n, 18071, Granada (España). E-mail: madji@ugr.es

**ROCÍO LORENTE GARCÍA.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Campus Cartuja, s/n, 18071, Granada (España). E-mail: rociolg@ugr.es

**MÓNICA TORRES SÁNCHEZ.** Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: motorres@uma.es

## PERFIL ACADÉMICO

### MAGDALENA JIMÉNEZ RAMÍREZ

<https://orcid.org/0000-0002-4827-740X>

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Granada. Imparte docencia en el Grado de Educación Infantil, en el Máster Universitario en Investigación, desarrollo social e intervención socioeducativa y en el Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. En la actualidad, coordina el Grupo de Investigación “Políticas y Reformas Educativas” (HUM308). Ha participado en varios proyectos internacionales y nacionales sobre exclusión e inclusión social y educativa de los jóvenes y sobre el estudio de las políticas de cuidado y atención a la infancia.

### ROCÍO LORENTE GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0003-2562-4955>

Profesora Contratada Doctora en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Granada. Miembro de grupo de investigación “Políticas y Reformas Educativas” (HUM308). Imparte docencia en el Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Entre sus principales líneas de investigación destacan las reformas educativas en el ámbito de la formación profesional, el estudio de las transiciones educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, la reinserción social de persona en situación de exclusión socioeducativa y las políticas de atención a la infancia.

### MÓNICA TORRES SÁNCHEZ

<https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>

Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en el departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga. Imparte docencia en el Grado de Pedagogía, en el Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas y en el Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación, del que fue coordinadora. Ha participado en varios proyectos internacionales sobre exclusión social y escolar de jóvenes (entre ellos, *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe* y *Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe*), además de otros nacionales, el más reciente, del que es co-IP sobre las reformas de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil.

# INVESTIGACIONES



## **Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: un caso de estudio**

### **Social Pedagogy and Evaluation of Community Social Services: a Case Study**

### **Pedagogia social e avaliação de serviços sociais comunitários: um estudo de caso**

Pablo CORTÉS GONZÁLEZ, Víctor M. MARTÍN SOLBES & Eduardo S. VILA MERINO  
Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 05.II.2021  
Fecha de revisión: 26.X.2021  
Fecha de aceptación: 28.XI.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

políticas públicas;  
servicios sociales;  
experiencia  
educativa;  
evaluación  
institucional;  
desarrollo  
comunitario

**RESUMEN:** Este texto presenta parte de los resultados de un proyecto de investigación realizado en los Servicios Sociales Comunitarios del Ayuntamiento de Torremolinos con el objeto de evaluar su funcionamiento, procesos, políticas, etc., para el diseño de un plan estratégico comunitario. La metodología se ha diseñado desde planteamientos evaluativos y participativos contando con entrevistas, grupos focales y de reflexión, encuestas a la ciudadanía, observaciones y revisión documental. Los resultados muestran, por un lado, la necesidad de unificar procesos y protocolos, así como mejorar la definición de los roles de los trabajadores del servicio y, por otro lado, entender la interdisciplinariedad como una fortaleza en las políticas públicas y de acción social. Concluimos que, para atender a estas cuestiones, se hace necesario recuperar una mirada desde la pedagogía social, integrando un carácter más humano y educativo a las propias políticas públicas.

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Pablo CORTÉS GONZÁLEZ.** Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: [pcortes@uma.es](mailto:pcortes@uma.es)

#### FINANCIACIÓN

Este trabajo es fruto del proyecto de investigación “Desarrollo y evaluación del plan estratégico de servicios comunitarios y acción social de Torremolinos”, subvencionado a través de un Convenio OTRI (marco jurídico Contrato Art. 83) entre la Universidad de Málaga y el Excmo. Ayuntamiento de Torremolinos (ref. 8.06/5.43.4723).

<b>KEYWORDS:</b> public policies; social services; educational experience; institutional evaluation; community development	<b>ABSTRACT:</b> This paper presents part of the results of a research project carried out in the Community Social Services of the Torremolinos City Council in order to evaluate its operation, processes, policies, etc. in order to design a community strategic plan. The methodology has been designed from evaluative and participatory approaches with interviews, focus and reflection groups, citizen surveys, observations and documentary review. The results show, on the one hand, the need to unify processes and protocols, as well as to improve the definition of the roles of service workers and, on the other hand, to understand interdisciplinarity as a strength in public policies and social action. We conclude that, in order to address these issues, it is necessary to recover a look from social pedagogy, integrating a more humane and educational character into public policies.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> políticas públicas; serviços sociais; experiência educacional; avaliação institucional; desenvolvimento da comunidade	<b>RESUMO:</b> Este texto apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa realizado nos Serviços Sociais Comunitários da Prefeitura de Torremolinos para avaliar seu funcionamento, processos, políticas, etc. para a elaboração de um plano estratégico comunitário. A metodologia foi concebida a partir de abordagens avaliativas e participativas com entrevistas, grupos focais e de reflexão, inquéritos aos cidadãos, observações e revisão documental. Os resultados mostram, por um lado, a necessidade de unificar processos e protocolos, bem como melhorar a definição dos papéis dos servidores e, por outro, entender a interdisciplinaridade como um trunfo nas políticas públicas e na ação social. Concluímos que, para enfrentar essas questões, é preciso resgatar um olhar da pedagogia social, integrando um caráter mais humano e educativo às próprias políticas públicas.

## Introducción

La Pedagogía Social se constituye como una ciencia reflexiva orientada hacia la práctica y conducente a mitigar los problemas sociales desde los procesos educativos (Caride, 2002; Sáez, 2007). En esta línea, basándonos y actualizando lo explicitado por Benito (1997), podemos señalar algunas causas que motivan esta relación, como son: la fractura producida en nuestras sociedades respecto a los anhelados niveles de bienestar social; la institucionalización reproductorista de las posibles respuestas desde las políticas sociales; la colisión entre diferentes disciplinas y formas de pensar profesionalmente estas situaciones; y el posible abordaje de las situaciones desde el corporativismo y sin sustrato reflexivo ni teórico. Esto mengua las posibilidades de respuesta comunitarias transformadoras, dando lugar a algunas soluciones basadas en procesos asistencialistas muy particulares que no disminuyen el ciclo de la dependencia e impiden el desarrollo social y la dignificación de las personas.

En este sentido, el presente artículo ofrece los resultados de un proyecto que vincula la evaluación de las políticas públicas de los Servicios Sociales Comunitarios de Torremolinos con la reflexión desde la Pedagogía Social. A partir de estos planteamientos, podemos establecer conexiones entre la Pedagogía Social y la necesaria implementación de políticas públicas en los Servicios Sociales Comunitarios, tomados como derechos fundamentales de la comunidad que quedan representados en la participación de las personas a través del reconocimiento de su propia autonomía y su bienestar. Además, esta conexión viene avalada por algunas investigaciones previas (Varela, 2011 & 2015) y reflexiones teóricas que pretenden

profundizar en esta perspectiva (Caride, 2008, 2017; Fantova, 2008; López, 2000; López-Zaguirre, 2000; March & Orte, 2004; Vallés, 2009).

## 1. Justificación y objetivos

Al hilo de lo planteado, entendemos que los seres humanos somos elementos de sistemas en relación, lo que supone encuentros y desencuentros en torno a universos simbólicos, axiológicos, políticos o sociales que constituyen las cosmovisiones en las que nos desarrollamos desde lo individual y desde lo comunitario; por lo que no debemos obviar los sistemas en los que nos desarrollamos y que influyen en nuestro devenir.

Cabe recordar que el Estado de Bienestar, que pretendía poner en práctica y hacer efectivo el contrato social que lo sustenta, ha sido condicionado con el surgimiento y la emergencia de las políticas neoliberales (Uribe, 2019), lo cual también influye en el desarrollo de los Servicios Sociales Comunitarios y el progresivo desmoronamiento de las estructuras que sostienen a la ciudadanía y sus necesidades, sin olvidar sus inicios, vinculados a una asistencia social de carácter religioso, antes de la llegada de los denominados Servicios Sociales de Bienestar (Gírela, 2017).

Desde sus orígenes, el Estado de Bienestar estuvo vinculado a los estados de beneficencia hasta el último tercio del siglo XX (Guillén, 1997; Rodríguez-Cabrero, 2004); a partir de estos momentos, se producen cambios para el reconocimiento de los derechos ciudadanos, la no discriminación y el derecho a la inclusión. Además, de acuerdo con Barriga (2012), limitar la responsabilidad de las políticas públicas y el ejercicio de la acción social al reparto de recursos económicos, supone una reducción de lo que realmente deben

perseguir las políticas y acciones socioeducativas: el desarrollo digno de la ciudadanía. Al respecto, recuperamos a Caride (2006, p.172) entendiendo que son necesarias “prácticas que, si asumen con coherencia su alcance institucional y comunitario, han de ser promovidas para todos los ciudadanos: no podrán ser exclusivas ni excluyentes, ya que su primera y esencial justificación reside en la promoción de los intereses y del bien común, mediando entre las necesidades de las personas y los derechos sociales”.

Sobre estas cuestiones se centran interesantes investigaciones y reflexiones actuales como las de López-Cabanas (2018), Martínez & Pérez (2017), Ramírez & Lorente (2019), Peláez & Pastor (2019), Laparra & Martínez Sordoni (2021) o Zubillaga-Herran & Bergantiños (2022). Teniendo en cuenta estas, consideramos los Servicios Sociales como agentes socioeducativos insertos en el territorio que tratan de establecer relaciones equilibradas entre las políticas, los equipos de profesionales y la ciudadanía (Varela, 2010). En estas -complejas- relaciones, la Pedagogía Social se presenta como una herramienta socioeducativa reflexiva y práctica que añade un valor y alternativa al posible maltrato institucional que, a veces, se percibe por parte de los y las profesionales, con posicionamientos distantes y alejados de los códigos culturales de la ciudadanía (Caravaca-Sánchez *et al.*, 2019; Sánchez & Aguilar, 2015; Soto-Rosales & González-Losada, 2018; García Grané & Cantera, 2021; Verde *et al.*, 2022).

Por tanto, las condiciones de precariedad de algunos de los centros en los que se desarrollan los Servicios Sociales Comunitarios incrementan la imagen de unos servicios alejados de los intereses de la ciudadanía y del reconocimiento de sus derechos (Fantova, 2015; Sánchez, 2016; García *et al.*, 2021), para acercarse a unos servicios vinculados con una ciudadanía de ‘segunda’ (Varela, 2011). En este sentido, hacemos hincapié en la ineludible connotación política del hecho educativo (Freire, 1996) y, por tanto, de la acción socioeducativa vinculada a la Pedagogía Social (Vila *et al.*, 2021). Interpretamos lo político como la necesaria interacción entre el acontecimiento socioeducativo y el desarrollo de la comunidad a través del reconocimiento de los derechos fundamentales, que no son reconocidos de manera natural por las mayorías, sino que este reconocimiento, en demasiadas ocasiones, se construye a través de la lucha de los colectivos minoritarios para su reconocimiento.

Por ende, los Servicios Sociales Comunitarios, a través de las y los profesionales que en ellos se desempeñan (Martín Álvarez *et al.*, 2018), deben constituirse como catalizadores de las demandas y necesidades de la comunidad a través de

acciones socioeducativas (Peláez & Pastor, 2019). Este proceso, tanto de reconocimiento como de acción, no está exento de conflictos en su gestión que se observa en la diversidad de pareceres a la hora de configurar los posicionamientos políticos del organismo y escasez de trabajo interno en la identificación de los conocimientos éticos y filosóficos que ayudan a tomar decisiones acordes y proactivas (Vilar & Riberas, 2017) a dichas demandas y necesidades. Esta cuestión se antoja como elemento fundamental de la Pedagogía Social (Martín & Vila, 2012). Hämäläinen, lo describe acertadamente:

Desde que surgió la pedagogía social como concepto, ha tendido a debatir y conceptualizar la educación principalmente en referencia a la vida social, el bienestar y la cultura. Se ha conectado con diferentes interpretaciones de las condiciones previas para una buena sociedad, desarrollo social y bienestar social, y se ha reflejado de manera diferente en diferentes órdenes sociales, sistemas políticos y estructuras culturales (2013, p.1025).

A partir de estas intenciones descritas, creemos necesaria la evaluación de políticas públicas (Ramírez & Lorente, 2019; Soler *et al.*, 2015) que, en nuestro caso concreto, desde la mirada de la Pedagogía Social, ha planteado una investigación en varias fases a través de una metodología mixta, con los siguientes objetivos:

1. Conocer la realidad de los servicios sociales de ámbito comunitario y los distintos colectivos vinculados a los mismos desde una perspectiva pedagógica social.
2. Realizar un análisis de los recursos institucionales existentes y las percepciones sobre los mismos de la ciudadanía y los profesionales implicados en el ámbito aludido.
3. Realizar propuestas desde las diferentes dimensiones objeto de estudio y elaborar de forma colaborativa un Plan Estratégico de Acción Social y Desarrollo Comunitario del municipio.
4. Primar los criterios éticos en la investigación, la confidencialidad de las fuentes y la devolución a las personas protagonistas para su debate, de los análisis desarrollados.

Teniendo presente todo lo anterior, este artículo aborda los objetivos 1 y 2, por lo que pretende mostrar los resultados de una evaluación de los Servicios Sociales Comunitarios en Torremolinos (Málaga), a modo de diagnóstico y con el fin de construir un Plan Estratégico en el municipio, tal y como planteamos en otro trabajo (Vila *et al.*, 2021). Cabe mencionar que para la realización de

este proyecto se firmó un Convenio entre el Excmo. Ayuntamiento de Torremolinos con la Universidad de Málaga. Este proceso evaluativo sigue la línea marcada por anteriores propuestas en este ámbito (Chacón *et al.*, 2012; Fantova, 2017; Peláez & Pastor, 2019).

Asimismo, resulta de interés mencionar que el 15 de marzo de 2022, se aprobó el I Plan de Investigación e Innovación en Servicios Sociales de Andalucía, proyecto de orden que hace hincapié en fortalecer muchas de las cuestiones que han emergido en los resultados de este proyecto de investigación que presentamos en este texto, destacando las siguientes temáticas: incentivo de la cultura colaborativa; centralidad en los sujetos; enfoque de género; desarrollo de prácticas inclusivas; y consolidación de procesos de retroalimentación y mejora.

## 2. Metodología

El proyecto de investigación que presentamos en este artículo pone su base metodológica en

una perspectiva de corte evaluativo (Barbieri *et al.*, 2011; Stake, 2006; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) que, mediante una metodología mixta (Caride & Fraguela, 2015) y participativa, conjuga encuestas a la ciudadanía, entrevistas en profundidad a profesionales de los servicios sociales, análisis documental y grupos focales y de reflexión. Esto se hace con el fin de evaluar, primero, el alcance socioeducativo de las políticas públicas de los Servicios Sociales Comunitarios del municipio, segundo el funcionamiento de dicha entidad (aspecto en el que nos centramos en este texto) y, por otro lado, abordar un Plan Estratégico de acción.

### *Instrumentos de recogida de información*

En el siguiente cuadro encontramos una síntesis, a modo de panorámica, de las diferentes fases y de los aspectos metodológicos del estudio que ha dado como resultado la evaluación de políticas públicas de los Servicios Sociales y de Acción Comunitaria del Ayuntamiento de Torremolinos:

Instrumento	Informantes/ recursos	Cantidad	Temporalización
Entrevista semiestructurada	Trabajadores/as Servicios Sociales y Comunitarios	13	3 meses
Grupos de reflexión	Trabajadores/as Servicios Sociales y Comunitarios	3	3 meses (uno al mes)
Grupos focales	Técnicos otras áreas relacionadas del Ayuntamiento de Torremolinos	10	2 meses
Entrevistas estructuradas	Entidades sociales y asociaciones	6	3 meses
Análisis documental	Protocolos, normativas, otras experiencias...	100 documentos	12 meses
Observaciones			12 meses

La inmersión en el escenario de investigación para el trabajo de campo tuvo una duración de un año aproximadamente; se comenzó con las estrategias de observación y análisis documental, así como con las primeras entrevistas informales con distintos agentes de los Servicios Sociales del Ayuntamiento. Una vez tuvimos una primera panorámica, diseñamos las entrevistas semiestructuradas con el personal del área, atendiendo a elementos tanto de funcionamiento como de objetivos y quehaceres dependiendo del perfil de entrevistado/a y teniendo en cuenta los ejes centrales frutos del convenio: mayores, jóvenes e inmigración, así como temáticas de importancia como son la integración y la inclusión social, prevención y atención a la drogodependencia y la mejora de los protocolos y recursos (se detallan

en el subapartado siguiente). Paralelamente, organizamos grupos focales a partir de la información rescatada en las entrevistas con técnicos de otras áreas afines. Hasta este punto, parte de la información recogida se aporta para este texto: la voz de los y las profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios.

Y, por último, procedimos a plantear entrevistas estructuradas con entidades sociales y asociaciones de acuerdo con las temáticas antes mencionadas de interés para el convenio. Asimismo, diseñamos una encuesta a la ciudadanía para rescatar valoraciones y visiones sobre el rol y el funcionamiento de los Servicios Sociales.

Una vez tuvimos un primer informe (que presentamos en este artículo), paulatinamente se fueron elaborando los informes parciales por los

ejes de interés (mayores, jóvenes e inmigración) y se procedió a organizar los grupos de reflexión con el objeto de discutirlos e ir planteando los temas centrales por los que se iba a responder a la generación del Plan Estratégico. Esto lo entendemos como parte del proceso de devolución (Cortés, 2012), que se completó con la entrega de las entrevistas o grupos focales transcritas a cada participante, matizando de manera asíncrona cualquier elemento de interés por el sujeto participante.

### **Procedimiento de análisis**

Para presentar los resultados en torno a la evaluación, desde la voz del personal que trabaja para los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Torremolinos, se parte de la manera en que valora y evalúa su trabajo, así como la forma en que otros agentes lo percibe. Para el tratamiento de la información recogida, se ha procedido a la transcripción de todas las entrevistas, grupos de reflexión y devoluciones grabadas en audio y a la digitalización de la información contenida en el diario de campo, observaciones y revisión documental, recurriendo al software de análisis cualitativo NVIVO versión 11.

El procedimiento analítico se ha distribuido en dos fases (Strauss & Corbin, 2002). Primero una de codificación abierta, que corresponde a la primera etapa analítica y que se ha desarrollado, por un lado, estableciendo atributos (edad, sexo, años de profesión, departamento, entidad, etc.) y categorías apriorísticas (servicios sociales, drogodependencia, bienestar social, mayores, jóvenes, inmigración e integración social) y, por otro lado, a partir de un conteo de palabras (eliminando palabras sin relevancia de contenido), atendiendo a las categorías emergentes y preliminares en una dimensión descriptiva de todos los documentos analizados antes mencionados. Fruto de esta fase analítica, obtuvimos seis dimensiones emergentes, con sus respectivos ejes temáticos, que señalamos a continuación:

- (1) Función social (hacia las personas);
- (2) Servicios (mayores, familias, empleo, ayudas, juventud, inmigración, mujer, dependencia, exclusión, prevención, protección, alimentación);
- (3) Estructura institucional (ayuntamiento, sedes, espacios);
- (4) Condiciones socio-laborales (recursos, espacios, equipo, ayudas, presupuesto, realidad, personal, recursos);
- (5) Herramientas y protocolos revisables (memoria, formación, coordinación, plan,

comunicación, competencias, información, programa);

y (6) Otros agentes (asociaciones, áreas, voluntariado, empresas).

En una segunda fase analítica se ha realizado lo que Strauss y Corbin (2002) denominan “codificación axial”, atendiendo a la fase anterior, para la generación de categorías y subcategorías interpretativas, en las que incluimos el procesamiento de fuentes para la triangulación y análisis de resultados. La presentación de resultados en este texto se articula en relación con parte de las categorías establecidas en la segunda fase y que son: estructura macro organizativa (condiciones y servicios); estructura micro organizativa (condiciones laborales, organización interna, actuaciones formales y realidad, formación interna, relaciones interinstitucionales, ayudas y financiación); y potencialidades e interdisciplinariedad.

Por último, cabe apuntar que hemos garantizado la confidencialidad de todos los agentes participantes, tal y como consensuamos en la negociación de la investigación y previa a cada entrevista, respecto a toda la información manejada, por lo que hemos omitido cualquier nombre identificativo de los sujetos participantes con el objeto de garantizar este propósito. Y, también, hay que destacar que hemos tenido la posibilidad de contrastar los hallazgos principales obtenidos con los participantes, teniendo por su parte una devolución que se ha tenido en cuenta en las discusiones y los resultados finales de los informes de la investigación.

### **3. Resultados y discusión**

Una vez llegados a este punto, es importante bucear con más detalle en los hallazgos en esta parte de la investigación sobre informantes del equipo. A continuación, se detallan las tres categorías interpretativas encontradas fruto del análisis de las entrevistas y teniendo en cuenta las entrevistas (principalmente), observaciones, recopilación documental y grupos de reflexión en la tabla indicada anteriormente, con la presentación cualitativa de los resultados.

#### **Estructura macro organizativa: condiciones y servicios**

Una de las cuestiones que con mayor relevancia y reiteración han aparecido en las entrevistas realizadas al Equipo de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Torremolinos (en adelante, ESST), son las relativas a la estructura macro organizativa, las condiciones y los servicios que se

ofrecen (puntos 1 y 2 de los ejes señalados). Entendemos como estructura macro organizativa la relativa a las competencias del Ayuntamiento como organización pública que gestiona los Servicios Sociales y que, por tanto, es aquella en la que las competencias que se detallan a continuación tienen mayor peso de responsabilidad en esta dimensión organizativa y estructural. Estas cuestiones las podríamos explicar de la siguiente manera:

- a. La organización interna (herramientas de evaluación, control y seguimiento, objetivos...), que dota y gestiona el Ayuntamiento y más concretamente los servicios responsables de la unidad de trabajo, protocolos y registro de comunicación interna. En esta línea se destacaron la ausencia o ineficacia de determinados cauces de comunicación interna, producto también de la burocratización de esta. Además, se incidió en la necesidad de tener protocolizadas determinadas acciones, destacando sobre todo las propias vías de atención y las formas de actuación ante situaciones violentas o potencialmente violentas.
- b. Las condiciones de trabajo del personal adscrito al Ayuntamiento (vista desde una visión macro organizativa). Esto es, las condiciones en el puesto, la carga de trabajo y los recursos para llevarlo a cabo. Aquí la temporalidad o incluso la precariedad son elementos para tener en cuenta por una parte de la plantilla, pero el elemento que más destacó fue la alta carga de trabajo, la falta de informatización, la carencia de espacios adecuados para realizarlos y su incidencia en el desarrollo profesional, aspectos que vuelven a salir recurrentemente.
- c. Los servicios que ofrecen los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Torremolinos. Se ve positivamente cómo el ESST es capaz de abarcar un gran número de servicios, siempre en pro de una buena atención a la diversidad de problemáticas que se encuentran en el municipio, pero se estima que es necesario mayor comunicación entre estos y con otras administraciones intervinientes, sobre todo Junta de Andalucía. Esto se traduce, en lo que se ha apuntado en el primer punto de esta enumeración de ideas, en la diversidad de formatos de registro que tienen por el momento y la carencia de un sistema de registro unificado. Estiman, a su vez, que en muchos momentos se duplica el trabajo por no tener una buena comunicación interna interdepartamental, y se ralentiza la posibilidad de solventar trámites burocráticos.

### **Estructura micro organizativa: condiciones, actuaciones, relaciones y formación**

Sobre esta segunda categoría interpretativa (ejes temáticos del dos al seis), entendemos vital recurrir a presentar seis elementos que se han encontrado en la mayoría de las entrevistas realizadas al ESST. En este caso versan sobre la propia estructura micro organizativa de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Torremolinos; son aspectos que se integran a una dimensión más específica de análisis y que redundan en cuestiones más cotidianas del equipo y de estrecha repercusión con las labores a desempeñar en los Servicios Sociales; esto es, que son de competencia del servicio. A continuación, las detallamos:

- a. *Condiciones laborales del día a día del ESST.* Sobre esto se encuentran tres cuestiones clave. Primero, los recursos materiales o económicos para atender el servicio; a veces son limitados y el personal se encuentra con la imposibilidad de realizar ciertas actuaciones de manera autónoma que serían pertinentes. Segundo, la saturación del trabajo a realizar, en la que en muchas ocasiones no se dispone de tiempo, recursos... para atender con fluidez las necesidades que requiere el servicio. Y, tercero, la necesidad de espacios de trabajo más amplios que aseguren una buena realización del trabajo: intimidad para los usuarios, espacios de almacenamiento de ficheros, etc.
- b. *Organización interna.* Hallamos tres elementos a partir de esta cuestión. Primero, se demanda establecer protocolos de actuación con cierta homogeneidad para los distintos departamentos o unidades del servicio y así establecer criterios, formas de procedimiento y tiempos más o menos unificados. Segundo, el ESST ve imprescindible delimitar tareas, competencias y responsabilidades; en ocasiones, tienen un exceso de trabajo burocrático o de búsqueda de información que se tiene depositada en otros departamentos, y que, por tanto, ralentiza los verdaderos cometidos y objetivos de su labor en los servicios sociales. Tercero, se observan carencias en cómo se clasifica, almacena y comparte la información; al respecto, en algunas entrevistas aparece la necesidad de implementar un software informático que fuera compatible con otros de la institución o instituciones intervinientes para atender esta necesidad.
- c. *Actuaciones formales y realidad.* Un elemento encontrado en muchas de las entrevistas es que una cosa es el planteamiento

de la actuación formal y otra cosa es la realidad. En el día a día se encuentran situaciones no previstas o de urgencia que rompen la posibilidad de realizar lo que se tenía planificado. Se requiere, pues, repensar este aspecto. Asimismo, se encuentra en la información rescatada en algunas entrevistas realizadas, que sería interesante poder tomar decisiones concretas y gestionar pequeñas cuantías económicas para realizar actuaciones de necesidad que aparezcan o se demanden y poder aplacar un tanto lo que se han planteado en el punto 2-a de esta categoría.

- d. *Formación interna.* Uno de los intereses que aparecen en la mayoría de las entrevistas, aunque con menos frecuencia, es la necesidad de formación interna. Desde hace un par de años hasta el momento, se observa un incremento de interés por las autoridades pertinentes, no se trata de formarse de forma genérica, sino a demanda de la realidad, de las necesidades y también de la actualización profesional, cuestión tan necesaria.
- e. *Relación con otras organizaciones sociales y empresariales.* Los Servicios Sociales de Torremolinos, se coordinan con distintas organizaciones sociales y empresariales, percibiendo como pertinente poder tener presente dos cuestiones: por un lado, un fichero actualizado de acceso y coordinación con las mismas (iría en la línea de integrarlo en el planteamiento del software informático), y, por otro lado, la necesidad de seguir explorando otros convenios y acciones compartidas, dedicando tiempo a estas acciones.
- f. *Ayudas para dotar de financiación al Servicio y al Equipo.* Las Administraciones públicas, tanto autonómicas como nacionales, así como otras organizaciones sociales potentes, suelen ofertar distintas ayudas a administraciones locales a través de distintos medios. Sería importante dotar de personal o dedicación del ya contratado para la búsqueda de dichas ayudas económicas o convenientes de trabajo colaborativo, porque afirman que a veces se pierden oportunidades al no tenerse presente esto.

### **Otras cuestiones. Potencialidades e interdisciplinariedad**

Las tareas y competencias que tienen los Servicios Sociales en el municipio, además de su trascendencia por la igualdad y dignidad social, tienen un carácter transversal en cuanto a disciplina se

entienden. Son capaces de llegar a cometidos en relación con la exclusión, la prevención, el absentismo escolar, el alquiler social, vivienda, alimentación, etc. En otras palabras, sus competencias se cruzan con otros departamentos o concejalías del propio ayuntamiento. Esta cuestión, en vez de afrontarla como un aspecto negativo o de dificultad, se debería contemplar como un elemento de potencialidad, incidiendo en la coordinación interdepartamental y desde una mirada más holística y pedagógica de los Servicios Sociales de Torremolinos.

Estratégicamente, debería ser más una unidad que una amplia red de conexiones con el resto de los servicios, que le posibilita aportar conocimiento para el desarrollo de las funciones del Ayuntamiento de Torremolinos como organización e ir más allá de la asistencia social.

A raíz de los resultados expuestos, procedemos a plantear dos ejes de discusión –desde lo profesional y desde lo institucional– que apelan a cuestiones de interés para la mejora, desde una mirada pedagógica, de los procesos de formación y desarrollo tanto profesional como organizativo.

### **Dimensión profesional**

Como se puede desvelar de los resultados expuestos, la dimensión profesional es un aspecto que repercute estrecha y directamente en la calidad, coherencia y eficacia de la gestión de los servicios sociales comunitarios. Las condiciones laborales, así como el desarrollo profesional, son dos aspectos esenciales que se vuelven prioritarios para la formulación de las nuevas políticas de acción social en el municipio, ya que al fin y al cabo son estos profesionales los que están al frente en esta compleja y delicada actividad que ejercen como catalizadores de las demandas y necesidades sociales, tal y como también se expresa en los trabajos de Martín-Álvarez et al. (2018) y Sánchez & Aguilar (2015), y como se puede observar en este extracto de entrevista a una Trabajadora Social:

*Todo pasa por nosotros, o sea, somos la puerta principal (...) o bien se le da salida desde aquí, dependiendo de la problemática que planteen, o se deriva al organismo competente o a ONG. (...) Desde información y asesoramiento hasta tramitación, entrevistas y gestión de ayudas, sin olvidar las visitas domiciliarias y la colaboración con programas y proyectos. (Trabajadora Social, CET, p. 2)*

Es por ello que observamos distintas preocupaciones del ESST, entre las que destacamos el burnout al que se enfrentan muchos de los

trabajadores y trabajadoras debido a: (1) las condiciones profesionales respecto a la estabilidad laboral, (2) la falta de recursos materiales, (3) la excesiva burocratización y diversidad de mecanismos no unificados para comunicar, (4) la rendición del trabajo, lo cual (5) se une a las fricciones que acarrearán las relaciones con los usuarios, vinculadas a temas como la violencia, la xenofobia, etc. Sobre estas cuestiones destacamos este fragmento de la jefa de servicio:

*(...) faltan recursos humanos, hay una falta importante de más miembros en el equipo, pero creo que no se puede hacer más de lo que se hace por falta de tiempo, incluso, porque a la gente le azota la fragilidad, es que ya no se puede más. No es lo mismo que tu vengas a trabajar a un 85%, de que te encuentres a un 45% ¿Sabes que te digo? En nuestra profesión somos vulnerables. (Jefa de Servicio, BJ, p. 8)*

Por un lado, estos elementos, entendidos como conflictos a los que se enfrentan los profesionales, tienen relación con los manifestados en los resultados del estudio llevado a cabo por Vilar & Riberas (2017), en referencia a lo que estos autores denominan como conflictos en relación a las personas atendidas y en relación al encargo y a la misión; sin embargo, este estudio destaca los conflictos interpersonales entre profesionales como un elemento detectado destacable, y en el caso del ESST este elemento no ha sido de relevancia; de hecho, hemos observado cierta cohesión y trabajo de un equipo ya consolidado. Lo que si se observa es que muchas veces las necesidades de las personas atendidas pueden desbordar los protocolos estandarizados; una auxiliar administrativa lo explica de la siguiente manera:

*(...) los mayores tienen muchos problemas ahora. Escuchamos y tenemos paciencia con ellos. El problema que tiene la mayoría: muchos viven solos, temas de la dependencia, (...) a muchos hay que animarlos para que salgan (...) Y el tema económico, los jubilados con esa paguita yo no sé cómo llegan (Auxiliar administrativo, AD, pp. 2 y 4)*

Asimismo, por otro lado, estos factores de riesgo destacados en la prevalencia del burnout coinciden, en parte, con los detectados en el trabajo de Caravaca Sánchez et al. (2019), ya que el cansancio emocional y la despersonalización y saturación de las competencias profesionales son efectos detectados entre el ESST en una medida similar en el expuesto en el citado estudio (en torno al 50% por situación del personal). También, cabe mencionar, la falta de concreción de las funciones halladas sobre el papel del educador/a social en el

servicio. Detalla una educadora social: “pues tienes que trabajar en colaboración con todas ellas, para un tema, para otro, para comedores (...) Todavía no tenemos definido qué zonas, por ejemplo, llevamos cada educadora o, incluso, qué funciones desarrollamos” (Educadora social, RyC, p. 4).

Desde la mirada pedagógica social que defendemos en este trabajo, atender al bienestar, en este caso del equipo profesional, resulta una motivación y una prioridad para garantizar, por un lado, la dignidad de los trabajadores y trabajadoras (Consejo General del Trabajo Social, 2012) y, por otro lado, el desarrollo profesional pleno que repercute en el rendimiento del servicio (Soto & González, 2018; Robbins & Coulter, 1996). En este sentido, coincidimos con Sánchez (2016) en entender que la satisfacción de los profesionales que prestan los servicios “ha de ser cuidadosamente tomada en consideración en cualquier proceso de gestión. Quienes ostenten la dirección de los servicios deben tener en cuenta que la implicación y opinión de todos los grupos profesionales es imprescindible” (p.118-119). Asimismo, resulta de interés de cara a la mirada de acción social del servicio, aludir a las lógicas de intervención desde la proximidad que, de acuerdo con Jaráiz & Zugasti (2021, p. 250), “Si bien la tendencia actual es al desarrollo de atenciones desde el despacho, debemos señalar que la flexibilidad para elegir el lugar es una posibilidad (...) La atención primaria no limita el dónde intervenir y, este es, sin duda, un elemento a potenciar”; cuestión que proponemos de interés para que se valore como procedimiento en los Servicios Sociales más que una cuestión de voluntad individual profesional.

## Dimensión institucional

Las dificultades institucionales, políticas, administrativas, legislativa, organizativas... que acarrearán los servicios sociales comunitarios, por la cantidad de recursos, preocupaciones y responsabilidades, llevan consigo anexadas situaciones institucionales que, en muchas ocasiones, desdibujan las potencialidades y virtudes de un servicio como el descrito. De acuerdo con Uribe (2019, p. 76):

Los sistemas de servicios sociales tienen la misión de dar respuesta a determinadas situaciones que, aún, se fundamentan a partir de definiciones lábiles, de conceptos frecuentemente pendientes de consenso o carentes de demostración empírica. Esta circunstancia dificulta enormemente la homologación y coordinación entre sistemas sociales distintos, así como entre niveles de los mismos sistemas, y la inter-operabilidad con sistemas distintos de los sociales (salud, educación, empleo, entre otros)

Recuperamos algunas palabras de un responsable político de los Servicios Sociales:

*“Los Servicios Sociales han estado aquí más como una sección de beneficencia y de gracia. Quiero y planteo cierta transformación de los Servicios Sociales para que pasen a ser unos servicios que respondan a derechos de los ciudadanos, lo que pasa que, dada la situación actual del municipio, pues es muy difícil avanzar en ese sentido porque no tenemos medios humanos y, además, estoy también muy limitado en el espacio porque, incluso, teniendo muy poco personal, resulta que es que ya no me cabe más [en nuestra sección del edificio]”.* (Responsable político, PRP, p. 3)

Atendiendo a los resultados, consideramos tres dimensiones que resultan esenciales considerar para una propuesta más pedagógica: (1) gestión y herramientas de evaluación, control y seguimiento, (2) multiplicidad de servicios y duplicidades con otras administraciones y (3) el trabajo interdisciplinario como valor. En este sentido, coincidimos con Uribe (Op Cit.) y con Fantova (2008) en la idea de que, desde una mirada institucional, se hace necesario un abordaje, primero, más horizontal de la propuesta política (por ello, destacar la participación como instrumento de gestión de las políticas públicas); segundo, unas estructuras más flexibles y con protocolos y sistemas de comunicación unificados y más intuitivos (para el seguimiento, evaluación y control); y, tercero, facilitar la complejidad de la praxis de atención a la marginación social de manera más efectiva en términos interdisciplinarios y en relación a la red de agentes involucrados. Una trabajadora social alude a estas cuestiones:

*“Si alguien pide “mira que necesito solicitar una discapacidad”, tú vas, le dices lo que tiene que traer, que también lo fotocopia, lo enviamos a Málaga... Pero eso multiplícalo por [señala papel] la cantidad de trámites que deben ser validados por distintas instituciones, muchas veces por triplicado. Entonces perdemos mucho tiempo y no podemos intervenir en otras historias más fuertes.”* (Trabajadora social, TTS, p. 6)

Coincidimos con Fantova (2017) al entender que:

Entre los principios, enfoques o perspectivas de carácter general (comunitaria, preventiva, personalizada, integrada u otras) y esos ingredientes que denominamos prestaciones, apoyos o actividades, hay una franja intermedia que es donde realmente se juega la calidad y eficacia de la intervención social. (2017, p.18)

Estas tres dimensiones expuestas en los resultados cobran relación en el profundo trabajo realizado por Peláez & Pastor (2018), si bien estos lo enfocan en la evaluación de la gestión de las prestaciones, observando necesidades que manifiestan en coherencia con las vertidas en esta investigación. De este trabajo destacamos por su coincidencia: la necesidad de estandarización de procesos, la generación de estructuras de evaluación, diagnóstico y supervisión eficaces, de calidad y de fácil divulgación, y una necesidad de integralidad en la atención y sistemas de información. En un grupo de reflexión se detalló lo siguiente, a modo de diálogo entre un responsable político, dos trabajadoras sociales y una administrativa:

(RP) Sin duda, necesitamos mecanismos que nos ayuden a unificar los trámites más burocráticos; se está trabajando en ello, pero va lento; al igual que tenemos problemas con nuestro propio software y luego con el de la Junta, y con el del Ministerio.

(TS) A veces estamos más tiempo en unificar y trasladar la información en varios soportes que deteniéndonos en cuestiones de mayor importancia.

(TS2) Bueno, mejor dicho, lo sacamos de nuestro tiempo.

(RP) Y luego tener mecanismos de evaluación y de seguimiento efectivos, pero externalizados, porque nosotros no damos más abasto.

(AD) Y cómo no, contar con más participación de agentes sociales, empresas, asociaciones. Tenemos una red de colaboración.

(RP) Y estamos trabajando para mejorarla y generar un sello de calidad para entidades que colaboren con nosotros. (Grupo de reflexión, p. 12).

Ampliando el foco de discusión, como observamos son cuestiones con un componente político considerable (en el ámbito ideológico de la toma de decisiones), en el que la administración local es la responsable para poder dotar de ese sentido más horizontal y participativo en su gestación para la Nueva Administración Pública, tal y como observamos en otros estudios a nivel internacional (Howard, 2010; Micheli & Neely, 2010) y una profundización democrática (Zubillaga & Bergantiños, 2022).

#### 4. Conclusiones

El diseño como la implementación de las políticas públicas en la actualidad, a partir de concepciones democráticas, deben poner sobre la mesa aspectos de prioridad social (Barbieri et al., 2011)

y educativa, como hemos recogido en otros trabajos (Vila *et al.*, 2020). Esta perspectiva parte de una consideración de la política y sus derivadas decisiones como un acto –cultural, jurídico, social...– que pone en el centro a la dignidad humana (Marina & de la Válgoma, 2005; Fantova, 2008), y, por lo tanto, aplicado a este caso, entender que tanto usuario (ciudadanía) como profesionales son necesarios para el diseño e implementación de las políticas públicas.

Se trata, pues, de rescatar una noción del cuidado (Fantova, 2015) y de la ética (Caride, 2002), como puntos cardinales esenciales para la generación, no sólo de políticas públicas, sino de procedimientos profesionalizantes en el que estos aspectos comiencen desde las propias relaciones intra e interinstitucionales. Al respecto, en el trabajo de Girella (2017), se vislumbra cómo el neoliberalismo ha sido capaz de mercantilizar los propios procesos de atención social, cuestión que a la postre cae en una banalización de los problemas que atienden organismos como los servicios sociales comunitarios y que tiene que ver con la atención a las desigualdades y a colectivos en riesgo, el derecho por una vida digna, la atención de la dependencia, etc. Estos aspectos mencionados en forma de dimensiones (prioridad social, noción del cuidado y ética y participación), dotan de sentido a la discusión desde la perspectiva de la pedagogía social (Caride, 2002; Sáez, 2007), en el que la educación se entiende como elemento relacional (Moreno & Vila, 2022) e instrumento para democratizar la acción y el cambio social (Cortés *et al.*, 2016).

En este sentido, un mecanismo vital es la apuesta por estrategias participativas de calado (Pastor, 2013), en el que no sólo en fases iniciales, sino que de forma permanente generen canales de comunicación en el que los distintos agentes implicados puedan canalizar sus propuestas, sus necesidades y demandas. Es, a fin de cuentas, un proceso de democratización, transparencia y adecuación de las propias políticas públicas en su vertiente más pragmática. Y esto aún se acentúa cuando hablamos de política en el ámbito municipal. Bien es cierto que esta dimensión lleva años fraguándose tanto en un nivel teórico como en distintos movimientos sociales, organizativos e

institucionales (Cortés & Ruiz, 2013), pero aún cobra especial sentido en la actualidad, como se ha puesto de manifiesto aquí.

Al respecto, esto ha generado algunas limitaciones del estudio. Por un lado, detectamos momentos que ha sido complejo poder dedicar un proceso con mayor implicación de los trabajadores y trabajadoras en los procesos de discusión evaluativa, debido a la saturación de trabajo de estos. Por otro lado, hubiera sido importante poder continuar en el proceso de aplicación de los elementos a mejorar mostrados en la evaluación y en la aplicación del plan estratégico, siendo un tema de competencia y decisión política.

A partir de aquí, nos planteamos una serie de interrogantes que pretendemos que, a partir de esta experiencia investigadora, genere líneas futuras de investigación: ¿cómo podría entenderse la posibilidad de generar partidas de gestión participativa en las políticas públicas de cara al desarrollo del trabajo de los Servicios Sociales Comunitarios?; ¿cómo influye y qué papel tiene las políticas asistencialistas hoy?; y sobre esto, ¿cómo plantear estrategias y políticas públicas que miren hacia la emancipación (Santos, 2009)?; ¿cómo plantearse lógicas educativas y pedagógicas en un trabajo altamente burocratizado?

Esto también nos lleva a manifestar la importancia, en un nivel de aprendizaje social e institucional, de estas evaluaciones y su necesidad para la mejora de las políticas públicas, la transferencia social y la incidencia en las condiciones profesionales y de acceso a información, recursos y empoderamiento por parte de la ciudadanía. En definitiva, la evaluación de políticas públicas con un enfoque desde la pedagogía social como práctica y análisis de lo comunitario se tensiona entre la realidad y lo deseable. De este modo, las personas se desarrollan con herramientas que hacen posible el ejercicio de su propia libertad a través de procesos de emancipación. La pedagogía social adquiere así su fundamento, esto es, el trabajo con personas que son protagonistas de la realidad social para que, con sus recursos y aportaciones, contribuyan a la construcción de la justicia social, logrando su bienestar y el de las comunidades de las que forman parte, a través de la defensa del procomún en el seno de sociedades democráticas.

## Referencias bibliográficas

- Barbieri, N., Partal, A., & Merino, E. (2011). Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales? *Papers. Revista de Sociología*, 92(2), 477-500.
- Barriga, L.A. (2012). La protección de las situaciones de quiebra económica de particulares. Un desafío para los Servicios Sociales de España. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social*, 1, 21-38.
- Benito, J. (1997). La Pedagogía Social en el marco de los servicios sociales: el papel de la educación social y el trabajo social. *Anales de Pedagogía*, 15, 231-252.
- Caravaca Sánchez, F., Barrera Algarín, E., Pastor Seller, E., & Saralosa Sánchez-Serrano, J.L. (2019). Prevalencia y factores de riesgo asociados al síndrome de burnout entre los profesionales del trabajo social en servicios sociales municipales de España. *Trabajo Social Global - Global Social Work*, 9(17), 89-109. <http://dx.doi.org/https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i17.8284>
- Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Caride, J.A. (2006). La educación social en la acción comunitaria. En X. Úcar & A. Llena (coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (157-194). Graó.
- Caride, J.A. (2008). De lo pedagógico a lo social pasando por los servicios sociales. *A Pagina da Educaçao*, 172, 5-6.
- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación*, 29(1), 245-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>
- Chacón, S., López, J., & Pérez, J.A. (2012). Metodología de la evaluación de programas en servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 111-118.
- Consejo General del Trabajo Social (2012). Código deontológico del trabajo social texto aprobado por asamblea general extraordinaria el día 9 de junio de 2012. [https://www.cgtrabajosocial.es/codigo\\_deontologico](https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico)
- Cortés, P. (2012). El proceso de devolución, discusión e interpretación en la investigación socio educativa con historias de vida. En J.L. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho, C. Núñez, *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*, (67-72). Barcelona: Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D), <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32345>
- Cortés, P., & Ruiz, R. (2013). Movimientos sociales, acción comunitaria y educación. Modelos de ciudadanía en tiempos de crisis e incertidumbre. *Revista Devenir*, 25, 29-48.
- Cortés, P., Rivas, J.I., & Leite, A. (2016). Education and social change in Spain: from crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147971>
- Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de servicios sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. Universidad de Deusto.
- Fantova, F. (2015). Crisis de los cuidados y servicios sociales. *Zerbitzuan*, 60, 47-62. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.60.04>
- Fantova, F. (2017). Servicios sociales e inclusión social: análisis y perspectivas en el País Vasco. *Zerbitzuan*, 64, 9-31. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.64.01>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI.
- García Grané, C., & Cantera, L.M. (2021). Doble invisibilización de las profesionales de servicios sociales en tiempos de crisis. *Revista Literatura en Debate*, 15(27), 47-67.
- Gírela, B. (2017). El Trabajo Social y los Servicios Sociales en España: el precio del neoliberalismo. *ReiDoCrea*, 6, 95-104.
- González Portillo, A., Ruiz Ballesteros, E., Jaráiz, G., & Salinas, J.A. (2022). *Servicios Sociales Comunitarios en Andalucía: Modelo Organizativo, Recursos Humanos y Financiación*. Junta de Andalucía, Ferrocarriles de la Junta de Andalucía.
- Guillén, A.Mª. (1997). Regímenes de bienestar y roles familiares. Un análisis del caso español. *Papers. Revista de Sociología*, 53, 45-63. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.1894>
- Hämäläinen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038. doi:10.1093/bjsw/bct174
- Holgado, D., & Maya Jariego, I. (2022). La dualidad de prestaciones asistenciales y estrategias de inclusión social en la red de las organizaciones de servicios sociales del tercer sector. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178, 83-100. doi: 10.5477/cis/reis.178.83
- Howard, C. (2010). «Are we being served?: A critical perspective on Canada's Citizens First satisfaction surveys». *International Review of Administrative Sciences*, 76, 65-83.
- Jaráiz, G., & Zugasti, N. (2021). Proximidad e intervención social profesional. Una mirada desde los Servicios Sociales de proximidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 39(2), 239-258.
- Laparra, M., & Martínez Sordoni, L. (2021). La integración de servicios sociales y de empleo en el debate entre protección y activación. *Papers*, 106(3), 467-494. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2839>

- López Cabanas, M. (2018). Servicios sociales municipales: necesidad de una refundación. *Papeles del Psicólogo*, 39(2) (s.p.) <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2866>
- López Zaguire, R. (2000). La educadora y el educador social en los Servicios Sociales de Atención Primaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 15, 86-94.
- López, R. (2000). *Fundamentos políticos de educación social*. Síntesis.
- March, M., & Orte, C. (2004). *Los Servicios Sociales como contexto para la institucionalización y profesionalización del educador social*. IV Congreso Estatal del/a educador/a social. Santiago de Compostela.
- Marina, J.A., & de la Válgoma, M. (2005). *La lucha por la dignidad: teoría de la felicidad política*. Anagrama.
- Martín-Álvarez, F., Martín-Blázquez, A., & Otaño, J. (2018). El proceso colaborativo entre profesionales de la educación social y del trabajo social. El acompañamiento técnico para la definición de un servicio de intervención socioeducativa de ámbito local. *RES, Revista de Educación Social*, 26, 112-129.
- Martín, V.M., & Vila, E.S. (2012). Narraciones de derechos: educación social, ética y deontología profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303- 323.
- Martínez, L., & Pérez, B. (2017). El modelo de atención primaria de Servicios Sociales a debate: dilemas y reflexiones profesionales a partir del caso de Navarra. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 327-337. <https://doi.org/10.5209/CUTS.55168>
- Micheli, P., & Neely, A. (2010). Performance Measurement in the Public Sector in England: Searching for the Golden Thread. *Public Administration Review*, 70(4), 591-600.
- Moreno, R., & Vila, E.S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesas, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 34(1), 125-138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 91-103. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02)
- Peláez, E., & Pastor, E. (2019). Evaluación de la gestión de prestaciones económicas en servicios sociales comunitarios: el caso de Andalucía. *Revista Trabajo Social*, 21(1), 39-79. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n1.71363>
- Ramírez, J.V., & Lorente, R. (2019). La relevancia de la investigación social a nivel local para el diseño de políticas municipales: el diagnóstico social de la ciudad de Valencia. *ArXius*, 40, 101-118.
- Rodríguez-Cabrero, G. (2004). *El Estado de Bienestar en España. Debates, desarrollo y retos*. Fundamentos.
- Sáez, J. (coord). (2007). *Pedagogía Social*. Pearson Prentice Hall.
- Sánchez, M<sup>a</sup>.C. (2016). Satisfacción de usuarios y profesionales en la evaluación de programas sociales. *Revista de evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 116-140. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16352>
- Sánchez, M<sup>a</sup>.C., & Aguilar, J.M<sup>a</sup>. (2015). Satisfacción profesional en los servicios sociales municipales. Los trabajadores y trabajadoras de primera línea. *Sociología del trabajo*, 86, 64-86.
- Santos, B. (2009). *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Trotta.
- Soler, P., Planas, A., & Fullana, J. (2015). La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1107-1123. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13239180914>
- Soto-Rosales, A., & González-Losada, S. (2018). Satisfacción laboral y desgaste profesional en trabajadores de servicios sociales de atención a la infancia. *Trabajo Social Global - Global Social Work*, 8(14), 80-107. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7222>
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. Jossey-Bass.
- Uribe, J. (2019). Rellenando espacios: hacia una ordenación de los sistemas de servicios sociales desde la respuesta a la complejidad. *Zerbitzuan*, 68, 75-90. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.06>
- Vallés, J. (2009). *Manual del educador social: Intervención en Servicios Sociales*. Pirámide.
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.11](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.11)
- Varela, L. (2011). La relación educativa en los servicios sociales comunitarios. Percepciones de educadores y educadoras sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5711475>
- Varela, L. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos. *Estudios de Educación*, 29, 61-80. <https://doi.org/10.15581/004.29.61-80>
- Verde, C., González Rodríguez, R., Frieiro, P., & Fernández Arias, T. (2022). Prevalencia del burnout en el Sistema de Servicios Sociales: estudio transversal en servicios sociales comunitarios. *Índex de Enfermeria*, 30(3).
- Vila, E., Cortés, P., & Martín Solbes, V. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>
- Vila, E.S., Cortés, P., & Martín Solbes, V.M. (2021). Transferencia social desde la evaluación de políticas públicas: la construcción compartida de un plan estratégico municipal de servicios sociales y acción comunitaria desde un enfoque pedagógico. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 191-207. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.1.12>

- Vilar, J., & Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2651>
- Zubillaga, N., & Bergantiños, N. (2022). *Servicios sociales y profundización democrática: una aproximación desde la perspectiva comunitaria*. Dykinson.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cortés-González, P., Martín, V. M., & Vila, E.S. (2023). Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: un caso de estudio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 121-134. DOI:10.7179/PSRI\_2023.08

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**PABLO CORTÉS GONZÁLEZ.** Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: [pcortes@uma.es](mailto:pcortes@uma.es)

**VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES.** Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: [victorsolbes@uma.es](mailto:victorsolbes@uma.es)

**EDUARDO S. VILA MERINO.** Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n, 29071, Málaga (España). E-mail: [eduardo@uma.es](mailto:eduardo@uma.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### **PABLO CORTÉS GONZÁLEZ**

<http://orcid.org/0000-0002-9604-044X>

Profesor Titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y miembro del grupo de investigación ProCIE -HUM619- de la Junta de Andalucía. Sus intereses investigadores versan en torno a la justicia social, la innovación y la inclusión educativa y la investigación biográfico-narrativa, con numerosas aportaciones en revistas científicas y libros. Actualmente es coordinador del Máster en Profesorado de la Universidad de Málaga.

### **VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES**

<https://orcid.org/0000-0003-2163-8946>

Educador social habilitado, habiendo trabajado como educador en Instituciones Penitenciarias. Actualmente es Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social HUM-169. Sus principales líneas de investigación son la pedagogía social, la cultura de paz, la deontología profesional y la violencia en los entornos de acción socioeducativa, contando con numerosas publicaciones en torno a todos estos aspectos.

**EDUARDO S. VILA MERINO**

<https://orcid.org/0000-0002-8598-7654>

Profesor Titular del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha trabajado en el ámbito de la educación social y como maestro de educación primaria. Miembro del Grupo de Investigación HUM-169 Teoría de la Educación y Educación Social. Líneas de investigación: Pedagogía social, políticas educativas, teoría de la educación, inclusión, paz y derechos humanos, educación intercultural, educación para la igualdad de género. Ha sido coordinador del Máster Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas.

## El enfoque en derechos humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia

### The Focus on Human Rights in the Educational Projects of Galicia

### O enfoque dos dereitos humanos nos projetos educativos do centro de Galicia

Luis Manuel RODRIGUEZ OTERO\* & Susana Dolores GÁNDARA GALAVIZ\*\*

\*Universidad Autónoma de Sinaloa (México) &

\*\*Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

Fecha de recepción: 05.XI.2021

Fecha de revisión: 12.V.2022

Fecha de aceptación: 24.V.2022

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> educación en derechos; secundaria; derechos humanos; ciudadanía</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Se abordó una investigación mixta con el objetivo de analizar la presencia del enfoque en Derechos Humanos (en adelante, DDHH) en los Proyectos Educativos de Centro de 116 Institutos de Educación Secundaria de Galicia, seleccionados a través de un muestreo estratificado. Se realizó un análisis descriptivo de las categorías axiales asociadas a cada uno de los descriptores de DDHH y de contenido de las referencias explícitas a los DDHH. Los resultados revelaron que los entornos rurales mencionan en mayor medida cada una de las dimensiones en sus proyectos que los centros urbanos. Asimismo, se advirtieron 34 referencias explícitas a los DDHH en 3 centros (2.58 %); las cuales aluden a todos los principios del plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH, a excepción del desarrollo de capacidades en responsables educativos. Se considera necesario promover el enfoque en DDHH en el nivel de secundaria.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> rights education; high school; human rights; citizenship</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> A mixed investigation was undertaken with the objective of analyzing the presence of the focus on human rights in the Educational Projects of the Center of 116 Institutes of Secondary Education in Galicia, selected through a stratified sampling. A descriptive analysis of the axial categories associated with each of the human rights descriptors and the content of the explicit references to human rights was carried out. The results revealed that rural environments mention each of the dimensions in their projects to a greater extent than urban centers. Likewise, 34 explicit references to human rights were noted in 3 centers (2.58%);</p>

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Luis Manuel RODRÍGUEZ OTERO. Calle Río Rhin 65, Dep. 605-B. Cuahtémoc, CP 06500, Alcaldía Cuahtémoc, CDMX (México). [luismaotero@yahoo.es](mailto:luismaotero@yahoo.es)

	which allude to all the principles of the action plan of the world program for Human Rights education, except for the development of capacities in educational leaders. It is considered necessary to promote the focus on human rights at the secondary level.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> educação para os direitos; ensino médio; direitos humanos; cidadania	<b>RESUMO:</b> Foi abordada uma investigação mista com o objetivo de analisar a presença do enfoque nos direitos humanos nos Projetos Educativos do Centro de 116 Institutos de Ensino Secundário da Galiza, selecionados por amostragem estratificada. Foi realizada uma análise descritiva das categorias axiais associadas a cada um dos descritores de direitos humanos e do conteúdo das referências explícitas aos direitos humanos. Os resultados revelaram que as configurações rurais mencionam cada dimensão em maior medida em seus projetos do que os centros urbanos. Da mesma forma, 34 referências explícitas aos direitos humanos foram observadas em 3 centros (2,58%); que aludem a todos os princípios do plano de ação do programa mundial de educação em Direitos Humanos, com exceção do desenvolvimento de capacidades em lideranças educacionais. É considerado necessário promover o enfoque nos direitos humanos no nível secundário.

## 1. Introducción

Tradicionalmente, en las Ciencias Sociales se han establecido cronológicamente tres grandes marcos de interpretación o paradigmas (positivista, interpretativo y crítico). No obstante, a partir del fenómeno de los Derechos Humanos (en adelante, DDHH), se transita a una forma de interpretación de la realidad social (a través de los mismos) desde un esquema en el que el objeto de estudio lo constituyen otros elementos (Rodríguez-Otero, 2022). En este sentido, Cárdenas & Da Rodda (2011) aluden a la construcción de derechos y al constructivismo social, como las claves del origen de este paradigma denominado enfoque en DDHH. Las principales características de este enfoque se asocian con: una perspectiva ontológica plural y política; una perspectiva epistemológica constructivista; una metodología ETIC/EMIC y un fin de visualización, reconocimiento y transformación (Rodríguez-Otero, 2022).

En cuanto a las labores teórico-prácticas vinculadas con dicho enfoque realizadas en las instituciones educativas gallegas, destacan especialmente los trabajos de Xesús Jares, *Educadores para la Paz de Nova Escola Galega*, o el *Seminario Permanente de Educación para la Paz* entre otras. Las cuales se caracterizan por tratarse de trayectorias sistemáticas y continuadas en el tiempo, a lo largo de las cuatro últimas décadas. Xesús Jares destacó por impulsar la cultura de la paz y el movimiento pedagógico de Freinet, así como por contribuir de forma teórica en la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* (Nova Escola Galega et al., 2008). Por otro lado, *Educadores para la Paz de Nova Escola Galega* aglutina a profesorado integrado en el *Movimiento de Renovación Pedagógica* (MRP). El cual tiene como objetivo principal promover la educación para la paz a través de: acciones de sensibilización en los proyectos educativos, la investigación, la creación de material didáctico específico, promover la cultura

en DDHH, difundir la lengua gallega y fomentar la gestión democrática de los centros (Nova Escola Galega, s.f.). Asimismo, el *Seminario Permanente de Educación para la Paz* realiza desde 1985 material didáctico y desarrolla pensamientos teóricos sobre la educación para la paz y la educación en DDHH (Asociación Española de Investigación para la Paz [aiPAZ], s.f.).

Como señalan Dapía-Conde & Fernández-González (2018), la educación social se desarrolla tradicionalmente a través de tres ámbitos: la educación de personas adultas; la animación sociocultural y la pedagogía del ocio; y la educación especializada. No obstante, añaden que el contexto escolar se configura como un ámbito emergente. En este sentido, destaca la labor que realizan los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos, los cuales coadyuvan para impulsar el trabajo colaborativo en aras de erradicar prácticas segregacionistas (Barrientos-Soto, 2021). Asimismo, llevan a cabo un rol mediador en la resolución de conflictos como medida alterna a la violencia (Del Pozo-Serrano et al., 2018; Esteban-Ibáñez et al., 2018). También, articulan el trabajo en red con los Servicios Sociales Comunitarios (Fantova, 2019) y transmiten los valores éticos, la defensa de los DDHH y la promoción de la ciudadanía participativa (García-Vita et al., 2020).

Respecto a la educación social y los DDHH, García-Vita et al. (2020) indican que la escuela se configura como un contexto idóneo para la construcción de los valores vinculados con la Declaración Internacional de DDHH. Asimismo, advierten que se trata de un espacio desde el cual se pueden construir apuestas educativas asentadas en la cultura de paz tanto para la escuela como para su entorno.

Como señalan Gómez y Olveira (2018), el Proyecto Educativo del Centro (PEC) es uno de los principales documentos de las instituciones educativas. Este incluye el contenido curricular y a su vez conforma la adaptación y la concreción del

Currículo Base estipulado por la administración central. Tras realizar una búsqueda bibliográfica sobre la relación entre el PEC y los DDHH no se han identificados estudios que aborden tal perspectiva. Por ello, se presenta una investigación con el objetivo general de analizar la presencia del enfoque en DDHH en los Proyectos Educativos de Centro de los Institutos de Educación Secundaria de las 4 provincias de Galicia. Asimismo, se establecieron como objetivos específicos por un lado enumerar los elementos transversales a los DDHH, los Derechos civiles y políticos, los Derechos económicos, sociales y culturales y las referencias explícitas a los mismos y por otro lado caracterizar las nociones que incorporan los PEC.

### 1.1. Aproximación conceptual a los DDHH y sus generaciones

De acuerdo con Ferrer (2005, p. 14), “la expresión «derechos humanos» alude a un conjunto de derechos universales que cada individuo puede reclamar por el solo hecho de formar parte de la especie humana”. Retomando a Hottois (2000), agrega que éstos “priman sobre toda otra regla, ley, disposición o prácticas establecidas por cualquier poder” (p. 14). De ahí que uno de sus atributos sea la irreversibilidad y que una de sus propiedades sea la individualidad y colectividad (De Souza, 1998). Por otro lado, Marín (2013) afirma que los DDHH son un “fenómeno histórico por lo que “condiciones sociales, políticas y culturales” (p. 99); los cuales añade que representan categorías que ayudan a comprender su desarrollo. Asimismo, Bailón (2009) menciona que hacen referencia a aquellos derechos que posee todo ser humano por el simple hecho de serlo, y que le otorgan “dignidad y valor a su naturaleza humana” (p. 104); es decir, todo ser humano adquiere derechos desde antes de formar parte de la sociedad.

Estos derechos, según Faúndez y Weinstein (2012) tienen como objetivo “Proteger a los individuos y a los grupos contra omisiones y acciones que interfieren con las libertades y derechos fundamentales” (p.20); por lo que vendrían a ser un conjunto de instrumentos que ayudarían a modificar las condiciones desiguales entre personas. Pero, los DDHH van más allá de un valor instrumental, jurídico y normativo. Diferentes autores los describen como un “referente simbólico”, una serie de valores culturales y subjetivos, en tanto coadyuvan en la determinación de las relaciones sociales y en la concepción que se tenga de la persona como sujeto (Santos, 2012 referido por Gándara, 2019, p.89). Así, constituyen un cambio de paradigma que involucra diversos actores y en el que las personas son consideradas con capacidad

de autonomía, libertad, responsabilidad y decisión. Los cuales son elementos importantes a ser integrados los PEC con el fin de dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar (Cordero *et al.*, 2006; Salcedo, 1998, cit. por Rodríguez-Otero, 2017).

Sin profundizar demasiado en el origen y desarrollo de los DDHH, ya que no es objeto de este trabajo, es posible señalar que su evolución ha transitado hasta hoy por cuatro generaciones (Derechos civiles y políticos; Derechos económicos, sociales y culturales; Derechos colectivos de la humanidad; DDHH del ciberespacio, solidaridad o de los pueblos), situadas en distintos contextos históricos. Asimismo, los derechos de acuerdo con la generación en que se les puede ubicar se han ampliado y complementado, además de que la concepción de sujeto desde una visión de derechos humanos ha cambiado (Nikken, 1994; Bailón, 2009; Del Río Sánchez, 2009). Estas cuatro generaciones, describen a grandes rasgos el desarrollo de los DDHH pero además, colocan en evidencia que también hay “generaciones de problemas que nos obligan a ir adaptando y readaptando las nuevas necesidades” y que la naturaleza humana no es suficiente para asegurar el goce pleno de derechos (Cordero *et al.*, 2009, p. 6).

### 1.2. DDHH y educación

Los DDHH y la educación son dos conceptos que están interrelacionados, así uno de los primeros documentos oficiales a nivel internacional en el que aparecen por primera vez, es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Dicho documento señala que a través de la educación se debe de promover, respetar y reconocer los DDHH, en tanto que se consideran fundamentales para el desarrollo individual y social (Aldana-Zavala & Argüelles, 2018). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), la educación es un derecho humano universal que contribuye al desarrollo a lo largo de toda la vida, ya que impulsa el desarrollo de habilidades. Por otro lado, según datos recientes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2021), la educación es obligatoria en casi todos los países que pertenecen a dicho organismo (entre los que se encuentra España) al menos hasta los 16 años. Esto puede contribuir a que, en las primeras etapas de desarrollo de la vida de las personas, se pueda promover el conocimiento y reconocimiento de los DDHH para su ejercicio y defensa en las etapas futuras de la vida.

Al ser considerada como un derecho universal, la educación debe ser pensada como un fin ya que

es a través del proceso educativo en el que las personas pueden realizar su proyecto de vida y construirse a sí mismas a través de la experiencia. Lo cual se debe a que permite desarrollar actitudes y adquirir conocimientos que ayuden a dar respuesta “a las exigencias”, según las oportunidades que se le presenten en cada situación (Tourrián, 2018).

La educación es tanto una práctica incluyente como constructora de inclusión social en distintos ámbitos de vida. Visto desde un enfoque en DDHH, puede funcionar como catalizadora para el fortalecimiento de la solidaridad y actuar en el debilitamiento de la fragmentación social (Rodríguez-Acosta, 2018). Así, en el preámbulo de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) aprobada en 2006, la educación se concibe como un medio para desarrollar las capacidades de las personas, conformar su identidad personal, transmitir valores, fomentar la convivencia democrática, respetar las diferencias individuales y promover la solidaridad. Igualmente, dicha ley en su preámbulo concibe la educación como un “aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida” de modo que, todas las personas debieran tener “la posibilidad de formarse dentro y fuera de un sistema educativo”, que posibilite la adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades (LOE, 2006). Pero también cabe destacar que la educación, materializa el acceso a diversos derechos como la salud, el trabajo y vivienda, entre otros, de ahí que se considere esencial la integración de un enfoque en DDHH.

Por otra parte, el término DDHH, hace referencia a un conjunto de derechos universales que posee todo ser humano desde antes de formar parte de la sociedad. Los cuales tienen como propósito la protección individual y social; por lo tanto, se les puede percibir como derechos colectivos (Ferrer, 2005; Marín, 2013; Faúndez & Weinstein, 2012). Por lo cual, su objetivo procede “de la autonomía y desarrollo de las personas en la promoción de la capacidad individual en la toma de decisiones” para la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y equitativas (Rodríguez-Otero, 2017, p. 193).

A pesar de que la educación hasta la actualidad no ha garantizado el reconocimiento total de los derechos de las personas, el progreso de los DDHH a través de sus cuatro generaciones, demuestran su contribución para que los Estados se vean obligados a adoptar e implementar acciones desde un enfoque en derechos. Así, la educación en DDHH se convierte en una poderosa herramienta para el auto-reconocimiento y la liberación individual. Así como para el reconocimiento del otro, su personalidad jurídica, la democratización y el desarrollo social basado en la justicia.

En resumen, no se puede pensar en la educación sin contemplar los elementos constitutivos de los DDHH, como tampoco se puede hablar de DDHH si no se encuentran presentes en el diseño y contenidos de los PEC. Asimismo, se debe tener en cuenta que la educación y los DDHH trabajan en conjunto con la democracia, los valores éticos y el desarrollo; por lo que si alguno de ellos falla el resto puede debilitarse en su estructura (Aldana-Zavala & Argüelles, 2018).

### 1.3. Educación en DDHH

La Educación en DDHH es considerada un derecho en sí mismo, y encuentra su fundamento dentro de un conjunto de documentos normativos internacionales. Desde los cuales, se establece que los Estados miembros deben conducir la educación hacia el desarrollo, promoción y respeto de los derechos humanos en todas las etapas de enseñanza; primaria, secundaria y educación superior (Naciones Unidas, Plan de Acción, 2017). Por su parte, Álvarez-Sepúlveda (2020) define la educación en DDHH como: la práctica educativa que busca la construcción de un saber fundado en la transmisión de valores y principios de tal formación para promover su reconocimiento y defensa, teniendo en cuenta al ser humano como sujeto de los mismos y no únicamente como beneficiarios.

A partir de la información que proporcionan los distintos instrumentos jurídicos internacionales<sup>1</sup>, se puede decir que la educación en DDHH es fundamental para el desarrollo de las personas y reconocimiento de su personalidad jurídica. Por lo que los Estados que los han ratificado, tienen el compromiso de integrarlo en sus sistemas locales y educativos de cualquier nivel. A pesar de ello, queda esfuerzo por hacer puesto que, investigaciones como la realizada por Reyes-Pérez et al. (2020) así lo reflejan, al haber analizado algunos planes de formación universitaria para identificar si su diseño integraba temáticas relativas a DDHH, paz y democracia. En esa línea, se debe tener en cuenta que los instrumentos jurídicos internacionales no son únicamente de un conjunto de instrumentos. A través de la educación, se convierten en una herramienta que contribuyen al empoderamiento de las personas al reconocerlas como sujetos libres y con capacidad de autonomía que contribuyen, no sólo al desarrollo individual, sino social de cada país. De hecho, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, integra una serie de metas e indicadores encaminados a asegurar una formación educativa con enfoque en DDHH; en donde resaltan la generación de conocimientos, competencias y valores para el

ejercicio pleno de la ciudadanía y contribución al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

Por otra parte, se puede decir que la educación en DDHH es también una práctica que permite “interpretar y traducir” los principios de DDHH “en políticas de acción y conductas” que guían la convivencia de las personas en cualquier ámbito de la vida cotidiana (familiar, laboral, educativa y comunitaria). Además, brinda herramientas específicas para que puedan transformar su realidad, por lo que debe estar dirigida a todo actor social (Rodino, 2014). Así, algunos autores refieren los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) como: espacios clave para la transmisión de conocimientos, valores, actitudes y habilidades de los DDHH; a través de la aplicación de los principios rectores de las actividades educativas que deben ser plasmados en los PEC. Los cuales deben de verse reflejados en las estrategias pedagógicas implementadas por los educadores y las educadoras dentro del aula, con el propósito de que los procesos de enseñanza-aprendizaje promuevan el conocimiento y la formación de personas conscientes de sus derechos humanos y de los demás (Conde, 2015).

Con relación a ello, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos anunciado por las Naciones Unidas, indica que los Estados parte habrán de impulsar una educación en DDHH. La cual debe de desarrollarse a través de sus planes educativos, promoviendo metodologías participativas y una enseñanza basada en experiencias, principios y normas de educación en DDHH (Naciones Unidas, Asamblea General, 2017). En consecuencia, la educación en DDHH tiene como propósitos promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades, actitudes y valores que contribuyan al ejercicio pleno y exigencia de la protección de los DDHH. Para ello, es necesario que la educación, desde un enfoque en DDHH, se realice a través de métodos de enseñanza horizontal, que permitan transformar las relaciones de dominación que perpetúan situaciones de vulneración de estos derechos, la violencia y la discriminación social (Conde, 2015). Esto puede lograrse creando ambientes de respeto, en los que la comunicación, el diálogo y la reflexión crítica sean algunos de los elementos principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También, es primordial por un lado favorecer el aprendizaje vivencial para configurar el juicio moral. Por otro lado educar para la paz y finalmente promover el respeto por la diversidad a través del reconocimiento del otro (Conde, 2015). De ahí que la educación en DDHH involucre desarrollar tres líneas de contenidos; 1) los conocimientos sobre los DDHH y sus componentes teóricos; 2) los valores y actitudes y 3) las habilidades o competencias que permiten a las personas actuar para defender y

hacer exigibles sus derechos; pues no se trata sólo de un conjunto de normas jurídicas, ya que establecen formas de convivencia social (Rodino, 2015).

En consonancia con lo anterior, en el diseño de los PEC para una educación en DDHH, se tendrían que incorporar dos dimensiones principales con el propósito de lograr el desarrollo de los contenidos en las tres líneas de acción señaladas; las cuales serían por un lado la dimensión ética; se encuentra integrada por el conjunto de valores. Por un lado, que fundamentan la dignidad, libertad y derechos de las personas y por otro, los valores y principios que guían y deberían guiar el ejercicio profesional de las y los educadores (Rodino, 2015). Por otro lado, se encontraría la dimensión política; la cual representa el paso de los derechos de las personas del ámbito privado al ámbito público. Pues se trata de derechos universales e irrenunciables, que reconocen la dignidad de las personas dentro de una sociedad democrática (Rodino, 2015). No obstante, en su dimensión política deben convertirse en acciones fundadas en la justicia social.

Para concluir, es posible afirmar que la educación en DDHH es un derecho mismo, en tanto lleva implícito principios y normas que marcan pautas de comportamiento y convivencia social que buscan contribuir al desarrollo de la personalidad humana promoviendo respeto, equidad, justicia social, igualdad y reconocimiento del otro como sujeto de derechos. De este modo, es imprescindible que las instituciones educativas diseñen y desarrollen sus programas desde el enfoque señalado, con el propósito de que las personas puedan promover, defender y aplicar sus DDHH en cualquier ámbito de la vida.

## 2. Método

Se abordó una investigación documental sobre la incursión de los DDHH en los PEC de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de las cuatro provincias de Galicia. Para ello se utilizó un diseño mixto netnográfico de nivel exploratorio-descriptivo (Liccioni, 2022), a través de las páginas web de las 254 instituciones (universo) existentes de titularidad pública, 103 en Coruña, 87 en Pontevedra, 37 en Lugo y 27 en Ourense. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo estratificado con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 7%. Dicho muestreo se realizó en función a las provincias objeto de análisis. Se incluyeron los centros cuyo PEC se encontraba alojado en las páginas web (124), estaba completo (121) y en formato extraíble (N=116); así la muestra final quedó conformada de la siguiente forma:

**Tabla 1: Cálculo muestra**

	Universo	Frecuencia	Muestra estratificada	Muestra final	Frecuencia	Urbano	Rural
Coruña	103	41	46	48	46,60	14	34
Pontevedra	87	34	38	40	45,97	15	25
Lugo	37	14	15	15	40,54	4	11
Ourense	27	11	13	13	54,16	5	8
Total	254	100	112	116	45,66	38	78

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la información consistió en la identificación de las categorías axiales asociadas a cada uno de los 4 descriptores de DDHH (ver Tabla 2) expuestas por Reyes-Pérez *et al.* (2020). Para ello, se utilizó la función “búsqueda en texto” del programa Nvivo.12, incluyendo cada una de las categorías axiales y palabras derivadas. A continuación, se extrajeron los resultados en formato compatible con SPSS.20, para proceder con un análisis descriptivo en el que se calcularon los totales, las frecuencias y la prueba no paramétrica de chi cuadrado en función a la variable ámbito geográfico (rural y urbano). Seguidamente se calculó el sumatorio y promedio de cada una de las dimensiones y la comparación de medias en función a la provincia y el ámbito geográfico, así como las pruebas paramétricas de ANOVA, Levene y t-student.

Para el análisis cualitativo se analizaron las referencias explícitas a los DDHH albergadas dentro de los PEC. Se realizó un proceso de análisis de contenido, utilizando como marco referencial los principios rectores de las actividades de educación en DDHH recogidos en el plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH (Naciones Unidas y UNESCO, 2017).

El proceso que se siguió en la investigación consistió en: (1) la identificación de los IES de cada provincia a través de la web de la Xunta de Galicia; (2) la búsqueda del PEC en la web de cada IES; (3) la extracción del documento en formato pdf; (4) la importación de los pdf en el programa Nvivo; (5) la identificación de las categorías axiales; (6) la creación de un documento excel con los resultados obtenidos mediante Nvivo; (7) la importación del documento en excel a SPSS; (8) la realización del análisis estadístico y (9) el abordaje del análisis de contenido del vocablo “Derechos Humanos” con el programa Nvivo.

Respecto a las cuestiones ética y legales se incluyeron solamente los PEC que, de forma pública, estaban incluidos en la web y se realizó un proceso de codificación a partir de los códigos provincia (C

para A Coruña, L para Lugo, O para Ourense y P para Pontevedra), el ámbito geográfico (R en contextos rurales y U en urbanos) y un número.

### 3. Resultados

#### 3.1. Referencias a las dimensiones de los DDHH en los PEC

Mediante el análisis cuantitativo realizado se advierte que de las 15 categorías que incluyen Reyes-Pérez *et al.* (2020), menos las referentes al desarrollo humano y la formación ciudadana, las 13 categorías restantes están presentes en algún PEC de los centros analizados. En este sentido, las categorías con mayor representatividad son: igualdad, tolerancia, ética, equidad, democracia y educación para la paz. Asimismo, la dimensión “elementos transversales” refleja un mayor calado en los documentos. Mientras que las dimensiones con menor presencia se asocian con los “derechos económicos, sociales y culturales” y las referencias explícitas a los DDHH; identificando esta última en tres IES.

En cuanto al ámbito geográfico de los centros se observa que en los PEC de contextos rurales existe una mayor presencia de referencias a las categorías: ética (44,9%), equidad (42,3%), igualdad (96,2%), tolerancia (91%), ciudadanía (67,9%), educación para la paz (26,9%), participación social (11,5%), democracia (32,1%), diversidad cultural (16,7%), bienestar social (7,7%) y colectivos sociales (1,3%). Mientras que, las categorías ética profesional (2,6%) y justicia social (2,6%), tienen un mayor calado en contextos urbanos y la categorías DDHH en ambos (2,6%). Así, la prueba de chi-cuadrado muestra que las variables tienen una asociación estadísticamente significativa; a excepción de la categoría participación social, en la cual el valor *p* es mayor que el nivel de significancia (0,05) y, por tanto, no se puede concluir que las variables están asociadas.

Tabla 2: Análisis cruzados ámbito y Chi-cuadrado

Dimensión	Variable			Urbano	Rural	Total	Chi-cuadrado (Corr. continuidad)		
							Valor	gl	S
Ética	Ética	No	N	26	43	69	1.362	1	0.243
			%	68.4	55.1	59.5			
		Si	N	12	35	47			
			%	31.6	44.9	40.5			
	Ética profesional	No	N	37	78	115	0.136	1	0.712
			%	97.4	100	99.1			
		Si	N	1	0	1			
			%	2.6	0	0.9			
Elementos transversales	Equidad	No	N	24	45	69	0.131	1	0.718
			%	63.2	57.7	59.5			
		Si	N	14	33	47			
			%	36.8	42.3	40.5			
	Justicia social	No	N	37	77	114	0	1	1
			%	97.4	98.7	98.3			
		Si	N	1	1	2			
			%	2.6	1.3	1.7			
	Igualdad	No	N	2	3	5	0	1	1
			%	5.3	3.8	4.3			
		Si	N	36	75	111			
			%	94.7	96.2	95.7			
	Tolerancia	No	N	5	7	12	0.137	1	0.712
			%	13.2	9	10.3			
		Si	N	33	71	104			
			%	86.8	91	89.7			
Derechos civiles y políticos	Ciudadanía	No	N	13	25	38	0	1	0.983
			%	34.2	32.1	32.8			
		Si	N	25	53	78			
			%	65.8	67.9	67.2			

Dimensión	Variable			Urbano	Rural	Total	Chi-cuadrado (Corr. continuidad)		
							Valor	gl	S
Derechos civiles y políticos	Educación para la paz	No	N	30	57	87	0.209	1	0.648
			%	78.9	73.1	75			
		Si	N	8	21	29			
			%	21.1	26.9	25			
	Participación social	No	N	38	69	107	3.278	1	0.070
			%	100	88.5	92.2			
		Si	N	0	9	9			
			%	0	11.5	7.8			
	Formación ciudadana	No	N	38	78	116	(a)	(a)	(a)
			%	84.2	67.9	73.3			
	Democracia	No	N	32	53	85	2.670	1	0.102
			%	84.2	67.9	73.3			
Si		N	6	25	31				
		%	15.8	32.1	26.7				
Derechos económicos. Sociales y culturales	Diversidad cultural	No	N	37	65	102	3.513	1	0.061
			%	97.4	83.3	87.9			
		Si	N	1	13	14			
			%	2.6	16.7	12.1			
	Bienestar social	No	N	38	72	110	1.714	1	0.191
			%	100	92.3	94.8			
		Si	N	0	6	6			
			%	0	7.7	5.2			
	Desarrollo humano	No	N	38	78	116	(a)	(a)	(a)
			%	100	100	100			
	Colectivos sociales	No	N	38	77	115	0	1	1
			%	100	98.7	99.1			
Si		N	0	1	1				
		%	0	1.3	0.9				

Dimensión	Variable		Urbano	Rural	Total	Chi-cuadrado (Corr. continuidad)		
						Valor	gl	S
Específico DDHH	No %	N	37	76	113	0	1	1
			97.4	97.4	97.4			
	N	1	2	3				
		%	2.6	2.6	2.6			

Nota: N= total de casos; %= porcentaje según ámbito; S= Sig. asintótica (bilateral); SE= Sig. exacta (bilateral); (a)= No se calculará ningún estadístico porque la variable es constante. Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3: Comparación de medias dimensiones según ámbito y t-Student**

Dimensión	Total		Ámbito							
	Media	DT		Media	DT	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Ética	1.206	0.255	Urbano	1.171	0.267	0.849	0.359	-1.053	114	0.294
			Rural	1.224	0.250					
Elementos transversales	1.569	0.191	Urbano	1.552	0.202	0.199	0.656	-0.641	114	0.523
			Rural	1.576	0.185					
Derechos civiles y políticos	1.253	0.192	Urbano	1.205	0.170	3.651	0.059	-1.901	114	0.060
			Rural	1.276	0.199					
Derechos económicos sociales y culturales	1.045	0.117	Urbano	1.006	0.040	34.302	.0	-2.543	114	0.012
			Rural	1.064	0.136					
DDHH	1.025	0.159	Urbano	1.026	0.162	0.002(a)	0.966	0.021	72.179	0.983
			Rural	1.025	0.159					
Total	6.100	0.548	Urbano	5.961	0.501	0.780	0.379	-1.920	114	0.057
			Rural	6.167	0.561					

Nota: (a) No se han asumido varianzas iguales. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, tras realizar una comparación de medias de cada una de las dimensiones expuestas por Reyes-Pérez *et al.* (2020), se aprecia que las medias son superiores en contextos rurales en todas las dimensiones. Así, los resultados obtenidos en la prueba de Levene indican que en todas las variables se asumen varianzas iguales (a excepción de referencias explícitas a los DDHH, en la cual la probabilidad asociada al estadístico

Levene es menor al nivel de significancia 0,05). Mientras que la prueba t-student refleja estadísticos t con su nivel de significación bilateral superiores a 0,05 y por ende muestra compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos; a excepción de la dimensión “derechos económicos sociales y culturales”, en la cual no se constata la compatibilidad.

**Tabla 4. Comparación de medias dimensiones según provincia y ANOVA**

		N	Media	DT	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1 Ética	A Coruña	48	1.156	0.234	0.222	3	0.074	1.131	0.340
	Lugo	15	1.233	0.258					
	Ourense	13	1.269	0.259					
	Pontevedra	40	1.237	0.277					
	Total	116	1.206	0.255					
Dimensión 2 Elementos transversales	A Coruña	48	1.572	0.170	0.266	3	0.089	2.525	0.061
	Lugo	15	1.683	0.175					
	Ourense	13	1.538	0.224					
	Pontevedra	40	1.531	0.197					
	Total	116	1.569	0.191					
Dimensión 3 Derechos civiles y políticos	A Coruña	48	1.225	0.187	0.125	3	0.042	1.130	0.340
	Lugo	15	1.320	0.197					
	Ourense	13	1.292	0.193					
	Pontevedra	40	1.250	0.196					
	Total	116	1.253	0.192					
Dimensión 4 Derechos económicos sociales y culturales	A Coruña	48	1.052	0.114	0.050	3	0.017	1.231	0.302
	Lugo	15	1.066	0.148					
	Ourense	13	1.076	0.187					
	Pontevedra	40	1.018	0.066					
	Total	116	1.045	0.117					
Dimensión 5 DDHH	A Coruña	48	1.041	0.201	0.072	3	0.024	0.949	0.420
	Lugo	15	1.066	0.258					
	Ourense	13	1	0					
	Pontevedra	40	1	0					
	Total	116	1.025	0.159					
Total	A Coruña	48	6.047	0.579	1.457	3	0.486	1.639	0.184
	Lugo	15	6.370	0.569					
	Ourense	13	6.176	0.637					
	Pontevedra	40	6.037	0.452					
	Total	116	6.100	0.548					

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a la circunscripción provincial de los IES objeto de estudio, se advierte que en Lugo existe un mayor calado de las dimensiones “elementos transversales”, “derechos civiles y políticos” y referencias explícitas a los DDHH; mientras que en Ourense respecto a las de “ética” y “derechos económicos sociales y culturales”. Asimismo, en los IES de la provincia de Pontevedra se registran las medias más bajas respecto a las dimensiones “elementos transversales”, “derechos económicos sociales y culturales” y referencias explícitas a los DDHH; sin embargo, en Coruña en cuanto a “ética” y “derechos civiles y políticos”.

Tomando en consideración la puntuación total de las 5 dimensiones, se advierte que las medias son superiores en Lugo (6.270) y Ourense (6.176) e inferiores en A Coruña (6.047) y Pontevedra (6.037). En cuanto a la consistencia de los resultados la prueba de ANOVA, destaca que el nivel de significación bilateral es superior a 0.05 en todas las dimensiones. Por ende, se comprueba la compatibilidad entre las hipótesis de igualdad de medias poblacionales y las diferencias entre las medias de grupos.

Tomando en consideración el estudio realizado por Reyes-Pérez *et al.* (2020) se observa que en los PEC se incluye en mayor medida referencias a las categorías: ética, igualdad, tolerancia, ciudadanía, educación para la paz, democracia y colectivos sociales. Mientras que en el contexto chileno en los planes formativos de Trabajo Social en las relativas a: ética profesional, equidad, justicia social, participación social, diversidad cultural, bienestar social y desarrollo humano. Asimismo, mientras que en los PEC las referencias explícitas a los DDHH son escasas (2.60 %), en el contexto chileno es notoriamente superior (31.25 %). Por otro lado, cabe destacar que en el estudio de Reyes-Pérez *et al.* (2020) no se realizaron comparaciones en función al ámbito geográfico de las instituciones, motivo por el cual no es posible realizar discusión.

### 3.2. Referencias explícitas a los DDHH

El análisis cualitativo realizado incluyó un total de 3 PEC, los cuales incluían referencias explícitas a

los DDHH. Se analizaron un total de 34 referencias, de las cuales 1 estaba albergada en el PEC del IES CR5, 5 en el PEC del IES CU6 y 28 en el PEC del IES LR10. Se observa que, el conjunto de citas, se incluyen en tres ámbitos:

- Por un lado, en descripciones o acciones desarrolladas en los centros educativos tales como: (i) principios filosóficos; (ii) mecanismos para la suscripción del compromiso educativo y la convivencia; (iii) actuaciones coordinadas entre los órganos escolares y extraescolares en torno a la convivencia; y (iv) actividades realizadas en el centro vinculadas a los DDHH (ver Figura 1).
- Por otro lado, en las directrices relacionadas con la etapa de la Educación Secundaria en tanto en cuanto a los objetivos, las programaciones de los departamentos y las competencias sociales y cívicas que debe de adquirir el alumnado (ver Figura 2).
- Por último, en las directrices relacionadas con la etapa de Bachillerato en referencias a la finalidad, las programaciones didácticas, las capacidades transversales del currículum y los contenidos de la asignatura “Educación para la ciudadanía los DDHH” (ver Figura 3).

Tomando en consideración los principios rectores de las actividades de educación en DDHH recogidos en el plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH (Naciones Unidas y UNESCO, 2017), a través de las 34 referencias identificadas se constatan las siguientes peculiaridades. En cuanto a la única referencia a los DDHH del IES CR5 se observa que la tolerancia, la interculturalidad y el derecho tanto a la educación como al desarrollo de la personalidad se prefiguran como principios filosóficos del centro. En este mismo sentido el PEC del IES CU6 menciona el respeto, la diversidad, la interculturalidad, la tolerancia y los derechos y deberes democráticos como elementos inspiradores. De esta forma tanto el IES CR5 como el CU6 aluden a 2 de los principios rectores, tanto el código A como el J (ver tabla 5).

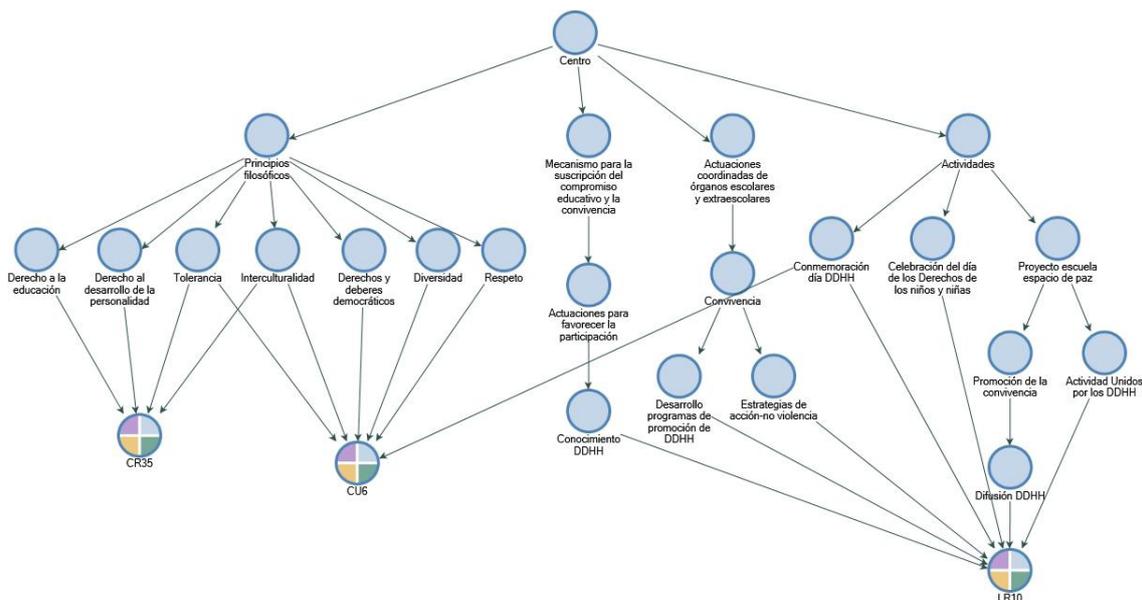


Figura 1. Categorías centro. Fuente: Elaboración propia.

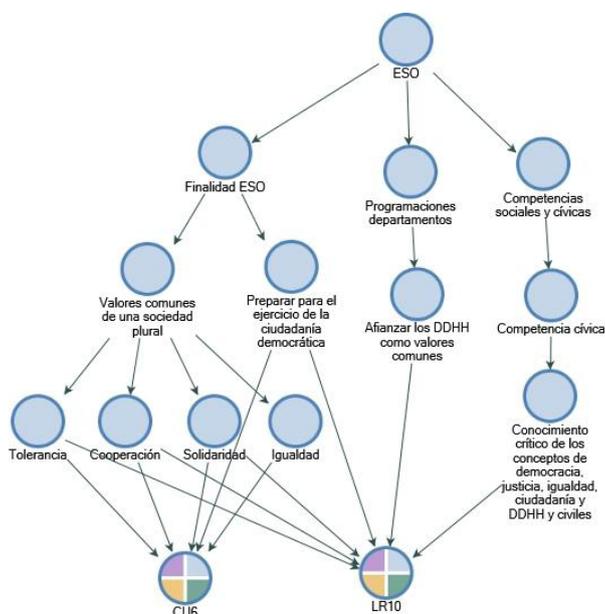


Figura 2. Categorías ESO. Fuente: Elaboración propia.

Mediante las otras 4 referencias identificadas en el PEC del IES CU6 se observa que la inclusión de ciertos valores comunes de la sociedad plural (tolerancia, cooperación, solidaridad e igualdad) y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía

democrática se presentan como finalidades de la etapa de ESO. Asimismo, entre las actividades del centro se incluye la conmemoración del día de los DDHH. De esta forma se identifican alusiones a los principios B y H (ver Tabla 5).

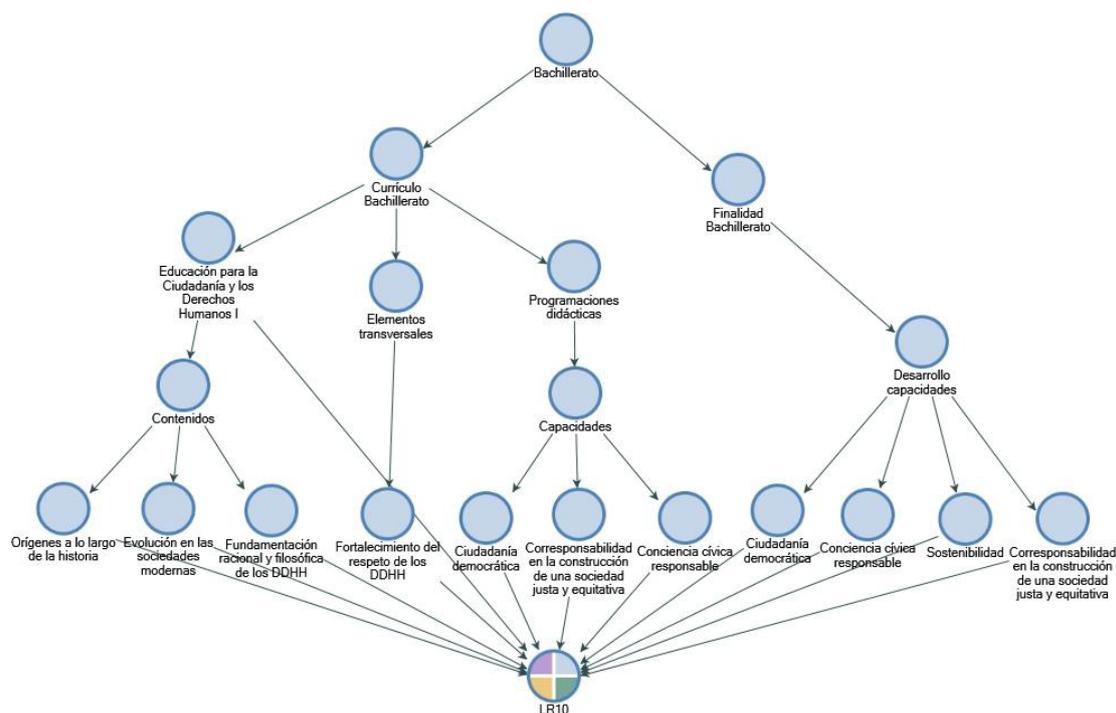


Figura 3. Categorías Bachillerato. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Relación entre los principios rectores del plan de acción del programa mundial para la educación en DDHH y los PEC analizados

Principio		IES		
Cód.	Enunciado	CR5	CU6	LR10
A	Promover la interdependencia, la interrelación, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo	X	X	
B	Fomentar el respeto y la valoración de la diversidad, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, discapacidad, orientación sexual o por otros motivos		X	X
C	Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, teniendo presentes las rápidas transformaciones que se producen en los ámbitos político, social, económico, tecnológico y medioambiental, a fin de poder encontrar respuestas y soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos			X
D	Capacitar a las comunidades y a las personas para que puedan determinar sus reivindicaciones en materia de derechos humanos y hacer efectivos esos derechos			X
E	Desarrollar la capacidad de quienes tienen responsabilidades en ese ámbito, en particular los funcionarios gubernamentales, para que cumplan con su obligación de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos de las personas bajo su jurisdicción			
F	Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país			X
G	Fomentar el conocimiento de los instrumentos y mecanismos locales, nacionales, regionales e internacionales de protección de los derechos humanos y la adquisición de competencias para aplicarlos			X
H	Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos y que tengan en cuenta la edad y las especificidades culturales de los estudiantes		X	X

Principio		IES		
Cód.	Enunciado	CR5	CU6	LR10
I	Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza exentos de la necesidad y el miedo, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana			X
J	Responder a las necesidades de la vida cotidiana de los que reciben la educación, haciendo que participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de una expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas.	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

A través de las 28 citas que incluye el PEC del IES LR10 se constata que este centro rural promueve el conocimiento de los DDHH como medio para favorecer la participación y la convivencia. Asimismo, dicha institución incluye actuaciones coordinadas de órganos escolares y extraescolares en aras de mejorar la convivencia mediante el desarrollo de programas de promoción de DDHH y estrategias de acción para prevenir la violencia. De esta forma, sendas acciones se relacionan con los principios rectores B, H, I y J. Asimismo, las actividades conmemorativas del día de los DDHH y los derechos de los niños y niñas y la ejecución del proyecto “Escuela espacio de paz” que tiene con objeto difundir los DDHH, para favorecer la convivencia y la realización de la actividad “Unidos por los DDHH”, el centro matiza los principios rectores C y D. Por otro lado, la incorporación dentro del currículum de Bachillerato de elementos transversales para el fortalecimiento del respeto de los DDHH y el desarrollo de capacidades vinculadas a los mismos (ciudadanía democrática, conciencia cívica responsable, justicia, equidad, etc) y la asignatura “Educación para la ciudadanía y los DDHH”, se elaboran en aras de todos los principios recogidos en las medidas anteriormente citadas, además de los principios F y G (ver tabla 5). Por último, cabe destacar que ninguno de los 3 centros hace alusión a medidas relacionadas con el principio rector E; el cual refiere a “desarrollar la capacidad de quienes tienen responsabilidades en ese ámbito, en particular los funcionarios gubernamentales, para que cumplan con su obligación de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos de las personas bajo su jurisdicción”.

Tales referencias revelan la existencia de acciones concretas destinadas a promover el conocimiento y reconocimiento de los DDHH para su ejercicio y defensa en las etapas futuras de la vida del alumnado (OCDE, 2021); así como el desarrollo de actitudes y la adquisición de conocimientos que coadyuvan en la autonomía del sujeto y el fortalecimiento de la solidaridad, en aras del debilitamiento de la fragmentación social

y la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y equitativas (Rodríguez-Otero, 2017; Touriñán, 2018; Rodino, 2015). En este sentido se constata que la educación en DDHH es un medio para desarrollar las capacidades de las personas, conformar su identidad personal, transmitir valores, fomentar la convivencia democrática, respetar las diferencias individuales y promover la solidaridad (LOE, 2006). En definitiva, como señalan Reyes-Pérez *et al.* (2020), los DDHH se convierten en una herramienta que contribuyen al empoderamiento de las personas al reconocerlas como sujetos libres y con capacidad de autonomía; contribuyendo así al desarrollo tanto individual como comunitario.

#### 4. Conclusiones

Como se indicó al inicio de este documento, la educación y los DDHH son dos conceptos que se acompañan y su aparición en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 así lo constata. De esa manera es que actúan de forma conjunta, ya que la educación puede ayudar a fortalecer su reconocimiento y respeto. Es por ello que los DDHH pueden hacer posible el derecho a la educación, de lo contrario ambos serían violentados y si no hay dignidad humana, no hay desarrollo pleno.

Un elemento característico y compartido entre ambos, según puede observarse a través de las distintas definiciones que se ofrecen para ambos términos, es que buscan promover el desarrollo de las personas tanto en una dimensión individual como social. Es por ello que la educación se estableció como uno de los principales objetivos para el desarrollo sostenible, adquiriendo un enfoque de DDHH en sus diversas metas e indicadores; de manera que sería equivoco concebirlos de forma aislada.

En este sentido, las instituciones educativas de cualquier nivel, se convierten en espacios centrales para la educación en DDHH, porque a través de ellas la educación y los DDHH pueden ser articulados por medio de sus de sus PEC (objetivos,

valores, principios, malla curricular, etc). Así como por medio de estrategias pedagógicas que conduzcan procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la participación, diálogo y análisis crítico.

El análisis realizado de los PEC de las cuatro provincias de Galicia, reflejan algunos de los esfuerzos de las IES por implementar una educación en DDHH, pues integran elementos constitutivos de los DDHH y en gran parte los principios rectores del Plan de Acción 2017. Algunos con mayor presencia que otros y de acuerdo con el contexto en que las IES se ubican (rural o urbana), tal como se observó en las categorías ética profesional y justicia social.

Igualmente, se encontró que las IES consideradas para este trabajo dan respuesta a la obligación que como instituciones se tiene para hacer valer los DDHH, según lo reflejan los contenidos de sus PEC. Esto se debe en gran medida a las estrategias que se han adoptado e impulsado por organismos internacionales como ampliar la

integración de la educación en DDHH en todos los niveles educativos; e inclusive hacia otros actores importantes como funcionarios públicos y profesionales de los medios de comunicación.

Finalmente, se considera que las evaluaciones de las instituciones educativas deben ir adoptando métodos y estrategias para medir indicadores educativos de DDHH, a través de sus instituciones locales. Ya que de esa manera es cómo puede determinarse el alcance y avance de los objetivos en materia de educación en DDHH.

Esto permitirá valorar el impacto posterior en la estructura social, pues aún hay personas y grupos sociales en su conjunto, que desconocen derechos sociales fundamentales a los que son acreedores. Lo que conduce a que sean sujetos de exclusión social y discriminación por las mismas instituciones, de manera que la ciudadanía no solo debe limitarse a una dimensión jurídica, sino que debe tomar parte en sus dimensiones ética y política.

## Notas

- <sup>1</sup> En este sentido es importante tomar en cuenta: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la Conferencia Internacional de Educación y la Declaración y Programa de Acción de Viena.

## Referencias

- Aldana-Zavala, J.J., & Argüelles, I. (2018). Derechos Humanos y Dignidad Humana. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 3(4), 8-23. [https://www.fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/Iustitia\\_Socialis/article/view/119](https://www.fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/Iustitia_Socialis/article/view/119)
- Álvarez-Sepúlveda, H.A. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. Mendive. *Revista de Educación*, 18(2), 219-234. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1815-76962020000200219](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000200219)
- Asociación Española de Investigación para la Paz [aiPAZ] (s.f.). *SGEP. Seminario Galego de Eduaccción para a Paz*. <https://aipaz.org/centros/seminario-galego-de-educacion-para-a-paz-sgep/>
- Bailón, M. (2009). Derechos humanos, generaciones de derechos, derechos de minorías y derechos de los pueblos indígenas; algunas consideraciones generales. *Centro Nacional de Derechos Humanos de México*, 4(12), 103-128. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r28614.pdf>
- Barrientos-Soto, A. (2021). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas. *RES:Revista de Educación Social*, (32), 129-155. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-andrea.pdf>
- Cárdenas, L., & Da Rodda, M. (3-5 de octubre de 2011). *Cómo utilizar el paradigma de desarrollo humano y derechos humanos* [Discurso principal]. Conferencia Internacional de Derechos Humanos y Desarrollo Humano, Santo Domingo, República Dominicana. [http://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2015/10/Cardenas\\_y\\_Da\\_Rodda.pdf](http://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2015/10/Cardenas_y_Da_Rodda.pdf)
- Conde, S. (2015). El papel del educador y la educadora en derechos humanos. *Defensor, Revista de Derechos Humanos*, 10, Año XIII, 7-22. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Dfensor-1015.pdf>
- Dapía-Conde, M.D., & Fernández-González, M.R. (2018). Educación social y escuela en España: a propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. <https://doi.org/10.35362/rie7602857>

- Del Pozo-Serrano, F.J., Jiménez-Bautista, F., & Barrientos-Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32-51. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Del Río Sánchez, O. (2009). TIC, derechos humanos y desarrollo: nuevos escenarios de la comunicación social. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (38), 55-69. <https://www.raco.cat/index.php/analisi/article/view/142472>
- Esteban-Ibáñez, M., Amado-Muñoz, L.V., & García-Pérez, R. (2018). Mediación en centros escolares. El papel de la educación social. *Cuestiones pedagógicas*, 26, 83-96. <https://idus.us.es/handle/11441/83502>
- Fantova, F. (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. *RES. Revista de Educación Social*, 29, 11-27. [http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/nuevossersociales\\_res\\_29.pdf](http://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/nuevossersociales_res_29.pdf)
- Faúndez, A., & Weinstein, M. (2012). *Ampliando la Mirada: La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago de Chile: UNFPA, PNUD, ONU MUJERES, UNICEF.
- Ferrer, M. (2005). *La población y el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos: intersecciones, perspectivas y orientaciones para una agenda regional*. CEPAL y Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/7198>
- Gándara, M. (2019). *Los derechos humanos en el siglo XXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Clacso.
- García-Vita, M.M., Añaños, F.T., & Medina-García, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- Gómez, M.C., & Olveira, M.E. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Boletín Virtual*, 7(4), 70-75. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/482>
- Liccioni, E. (2022). La netnografía: una vía alterna en investigación online. *Revista FACES*, 3(2), 77-90. <http://revistasci/entificasuc.org/index.php/revFACES/article/view/269>
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Marín, A. (2013). Contribución a una teoría crítica de los derechos humanos. *RDUNED. Revista de Derecho UNED*, (13), 97-114. <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/12092/11384>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. [https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr\\_translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf)
- Naciones Unidas, Asamblea General (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/undheducationtraining.aspx.aspx>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Naciones Unidas y UNESCO (2017). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Tercera Etapa. Plan de acción*. [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf)
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. [http://dateca.unad.edu.co/contenidos/90150/Curso\\_AVA/Curso\\_AVA\\_8-02/Entorno\\_de\\_Conocimiento\\_8-02/Bibliografia\\_Unidad\\_2/Concepto\\_de\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://dateca.unad.edu.co/contenidos/90150/Curso_AVA/Curso_AVA_8-02/Entorno_de_Conocimiento_8-02/Bibliografia_Unidad_2/Concepto_de_Derechos_Humanos.pdf)
- Nova Escola Galega (s.f.). *Educadoras/es pola paz*. <http://www.nova-escola-galega.org/WebDefault.aspx?MenuId=4&MenuId=169&Lng=gl-ES&tl=0>
- Nova Escola Galega, Educadoras e Educadores pola Paz, Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz y Facultade de Ciencias de Educación da Universidade Da Coruña (2008). En memoria de Xesús R. Jares. *Aula de innovación educativa*, (176), 67-69. <https://www.grao.com/es/producto/en-memoria-de-xesus-r-jares>
- OCDE (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2021. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Reyes-Pérez, L.S., Hasse-Riquelme, V.S., & Silva-Burgos, L.M. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (30), 259-281. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8858>
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, (61), 201-224. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Rodino, A. (2014). Pensar la Educación en Derechos Humanos como Política Pública. *Revista de ciencias sociales, segunda época*, (25), 129-139. <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5939558c6ba3b.pdf>
- Rodríguez-Acosta, V. (2018). Educación para los derechos humanos.: Un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322018000200009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000200009)

- Rodríguez-Otero, M. (2017). Paradigma de Derechos Humanos en Trabajo Social. En S. Mancinas, M. Zúñiga, C. Arroyo, M. Rodríguez-Otero, & B. Tamez, *Teorías y Modelos de Intervención Social. Fundamentos Básicos y Crítica*, (pp.193-226). Editorial Esfera Pública.
- Rodríguez-Otero, L.M. (2022). *Derechos Humanos y trabajo social. Un análisis desde las nuevas masculinidades y la diversidad sexual*. Tirant Humanidades, EUTS y UAS.
- Touriñán, J. (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación*. Redipe.
- UNESCO. (1960). *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2022). *Resumen de Datos del ODS4 2021: Puntos de referencia nacionales del ODS 4: cumplir con nuestro compromiso, resumen*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380396_spa)

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez-Otero, L.M., & Gándara-Galaviz, S. (2023). El enfoque en Derechos Humanos en los proyectos educativos de centro de Galicia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 135-151. DOI:10.7179/PSRI\_2023.09

### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Luis Manuel RODRÍGUEZ OTERO**. Calle Río Rhin 65, Dep. 605-B. Cuauhtémoc, CP 06500, Alcaldía Cuauhtémoc, CDMX (México). [luismaotero@yahoo.es](mailto:luismaotero@yahoo.es)

**Susana Dolores GÁNDARA GALAVIZ**. Universidad Autónoma de Nuevo León (México). [susan\\_gan14@hotmail.com](mailto:susan_gan14@hotmail.com)

### PERFIL ACADÉMICO

#### **LUIS MANUEL RODRÍGUEZ OTERO**

<https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

Doctor en Trabajo Social. Docente-investigador de la Facultad de Trabajo Social de Culiacán. Universidad Autónoma de Sinaloa (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

#### **SUSANA DOLORES GÁNDARA GALAVIZ**

<https://orcid.org/0000-0003-4024-9954>

Licenciada y máster en Trabajo Social. Estudiante del Doctorado en Trabajo Social y Políticas Sociales de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México).



**¡Las niñas ya no quieren ser princesas! La educación informal, la  
publicidad de juguetes y  
la construcción de los géneros en la infancia**  
**Girls Don't Already Want To Be Princesses! Informal Learning, Toys Advertising  
and Gender Construction in Early Childhood**  
**As meninas não querem mais ser princesas! Educação informal, publicidade de  
brinquedos e a construção de gêneros  
na infância**

Aritza SAENZ DEL CASTILLO VELASCO & Joseba Iñaki ARREGI ORUE  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Fecha de recepción: 11.I.2022  
Fecha de revisión: 24.V.2022  
Fecha de aceptación: 02.XII.2022

**PALABRAS CLAVE:**  
alfabetización crítica;  
publicidad de  
juguetes;  
estudios de género;  
sexismo;  
infancia;  
aprendizaje informal

**RESUMEN:** En la sociedad de la información y de la comunicación, los media se han transformado en agentes socializadores por excelencia. Desde la alfabetización crítica, la presente investigación tiene por objeto analizar la publicidad de juguetes impresa desde una perspectiva de género, ya que esta actúa como difusora de modelos sociales y culturales que la infancia asume acríticamente y que pueden derivar en situaciones discriminatorias de desigualdad entre hombres y mujeres. Para el desarrollo de este estudio se tomó como fuente las imágenes presentes en los catálogos de juguetes de las principales casas comerciales, que fueron sometidas a un análisis de contenido a través de la interpretación documental de carácter gráfico. De este modo, se analizaron las siguientes categorías: protagonistas, tipología de juguetes, espacios de representación y, funciones e interacciones sociales. Los resultados obtenidos muestran un cambio respecto al protagonismo femenino, pues su presencia ha incrementado considerablemente. No obstante, la cosmovisión que transmiten evidencia un patrón muy tradicional y una segregación de género muy marcada. Así, en las funciones sociales representadas en estos catálogos prima el modelo de feminidad asociado a la maternidad-domesticidad-belleza y el modelo de masculinidad vinculado a la figura de hombre

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

Aritza SAENZ DEL CASTILLO VELASCO. Facultad de Educación y Deporte UPV/EHU C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1 C.P. 01006 - VITORIA-GASTEIZ. [aritzsaenzdelcastillo@ehu.eus](mailto:aritzsaenzdelcastillo@ehu.eus)

**FINANCIACIÓN**

Grupo de investigación consolidado del sistema universitario vasco Biography and Parliament (COD. IT-1441-22)

	<p>ganador de pan (proveedor) -activo, fuerte, ...-. A tenor de los resultados, se puede concluir que esta publicidad sigue alejada de los fines coeducativos y dificulta la consecución de una ciudadanía democrática e igualitaria.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>  critical literacy;  toys advertising;  gender studies;  sexism;  childhood;  informal learning</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The mass media has become a main socialization agency in recent years. From a critical literacy approach, the present research aims to analyze printed toys advertising from a gender perspective, since it acts as a diffuser of social and cultural models that childhood assumes uncritically and that can lead to discriminatory situations of inequality between men and women. The principal source for this research was taken the images present in the toy catalogs of the main commercial houses, which analyzed by a content analysis through the documental interpretation. In this way, the following categories considered: protagonists, types of toys, representation spheres and social functions and interactions. The results obtained show a change with respect to female protagonism, since their presence has increased considerably. However, the worldview they transmit shows a very traditional pattern and a very marked gender segregation. Thus, in the social functions represented in these catalogs, the femininity model is associated with motherhood-domesticity-beauty, and the masculinity model linked to the figure of the breadwinner (provider) -active, strong,...-. Based on these results, it can be concluded that this advertising is still far from coeducational purposes and makes it difficult to achieve democratic and equal citizenship.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>  alfabetização crítica;  publicidade de brinquedos;  estudos de gênero;  sexismo;  infância;  aprendizagem informal</p>	<p><b>RESUMO:</b> Na sociedade da informação e comunicação, os meios de comunicação tornaram-se agentes socializadores por excelência. A partir da alfabetização crítica, esta pesquisa visa analisar a publicidade impressa de brinquedos a partir de uma perspectiva de gênero, uma vez que atua como disseminadora de modelos sociais e culturais que as crianças assumem acriticamente e que podem levar a situações discriminatórias de desigualdade entre homens e mulheres. Para o desenvolvimento deste estudo, tomámos como fonte as imagens presentes nos catálogos de brinquedos das principais casas comerciais, as quais foram submetidas a uma análise de conteúdo por meio da interpretação documental gráfica. Dessa forma, foram analisadas as seguintes categorias: protagonistas, tipologia dos brinquedos, espaços e funções de representação e interações sociais. Os resultados obtidos mostram uma mudança em relação ao protagonismo feminino, uma vez que sua presença aumentou consideravelmente. No entanto, a visão de mundo que transmitem mostra um padrão muito tradicional e uma segregação de gênero muito acentuada. Assim, nas funções sociais representadas nestes catálogos, prevalece o modelo de feminilidade associado à maternidade-domesticidade-beleza, e o modelo de masculinidade ligado à figura de um homem que ganha o pão (provedor) -ativo, forte,...-. Com base nos resultados, pode-se concluir que essa publicidade ainda está longe dos propósitos coeducativos e dificulta o alcance da cidadania democrática e igualitária.</p>

## Introducción

La ciudadanía es un concepto abierto a negociaciones vinculadas a roles, valores, espacios, funciones, etc. dictaminadas por las relaciones sociales de poder asimétrico y las responsabilidades y los recursos asignados a cada individuo o colectivo, donde el género funciona como una variable más (Lister, 2003, 2001; Valcárcel *et al.*, 2000).

La consolidación de una ciudadanía universal y plenamente democrática implica el reconocimiento de las mujeres como sujetos activos y de pleno derecho y en pie de igualdad con los hombres (Levin, 1999, pp. 43-46). Aun así, la segregación que padecen las mujeres en diferentes ámbitos (trabajo, familia, educación, órganos de decisión y poder, deporte, etc.) se ha transformado en un escollo importante en el largo camino hacia una ciudadanía igualitaria (European Union Agency for Fundamental Rights-FRA, 2015).

La educación formal tiene una importancia clave en la superación de este problema social relevante. Entre sus objetivos destacan la

potenciación de la igualdad entre hombres y mujeres y la superación de situaciones discriminatorias, al objeto de alcanzar la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

Siguiendo estas finalidades presentes en los currículos, los planes coeducativos desarrollados en las escuelas tienen como propósito orientar tanto a las niñas como a los niños hacia capacidades más polivalentes, eliminar las diferencias entre géneros e impulsar la igualdad de tratos, de derechos, oportunidades, responsabilidades..., al objeto de alcanzar una sociedad más justa e igualitaria (Reizabal, 2015; Carreras *et al.*, 2012; González y Lomas, 2002). A pesar de ello, varios estudios han constatado que todavía existen diferencias importantes entre adolescentes, donde se evidencian “estereotipos de género muy rígidos” y unos modelos de masculinidad y feminidad antagónicos y excluyentes (Carreras *et al.*, 2012, p. 1; Martínez Benlloch, 2008) que generan comportamientos sexistas, machistas, androcéntricos, patriarcales o misóginos (Reizabal, 2015, pp. 13-16; Gobierno Vasco, 2013; Barbera, 2004).

## 1. Introducción

A tenor de estos resultados, el proceso de construcción de géneros en la educación infantil y primaria se transforma en un área de análisis importante, pues es en estos primeros años de infancia y de socialización donde comienzan a establecerse las primeras diferencias condicionadas por la heteronormatividad y basadas en el binarismo sexual y la complementariedad de los sexos (Harding, 1996, pp. 54-56; Ashmore, 1990; Cherney & London, 2006, p. 718; Turin, 1995, p. 7). Consecuentemente, resulta clave indagar en las causas que generan esta segregación a edades tan tempranas, pues son fundamentos psicosociales que incorporamos en el desarrollo de la personalidad, el carácter y los comportamientos, en los roles individuales y que contribuyen de forma decisiva a construir el universo de significaciones a través del cual el sujeto conforma su percepción del mundo, que a posteriori resultan muy difíciles de modificar (Díaz, 2005, p. 34).

La educación informal, y por extensión los agentes socializadores -familia, medios de comunicación-, tienen una gran responsabilidad en esta construcción de la ciudadanía y de los géneros; por ello, resulta vital su análisis si queremos incidir en una verdadera igualdad entre hombres y mujeres (Reizabal, 2015, p.17). En el desarrollo de este fin, el examen de los medios de comunicación requiere de una atención preferente, pues éstos se han transformado en los agentes de socialización por excelencia, debido al elevado número de horas que pasan los niños y niñas frente a los “productos mediáticos” (cine, radio, televisión, internet y T.I.C....) (Aguaded, 2001, p. 22)<sup>2</sup>.

En el mundo académico no existe consenso respecto a la influencia de los medios y sus espacios publicitarios en la audiencia. Así, algunos autores señalan la existencia de consumidores críticos “capaces de defenderse frente a los efectos negativos de la publicidad”. En esta línea, el receptor desarrolla un papel activo y capacidad de interacción-decisión e interpretación frente a los medios, donde el contexto sociocultural tiene un gran impacto en los procesos de apropiación y generación de significados de lo que ven y escuchan; por otro lado, están los detractores que señalan que los medios de comunicación y sus espacios comerciales generan un impacto negativo en las creencias y valores del receptor, asignándoles a estos un papel pasivo (Valkenburg, 2000, pp. 52-53). Siguiendo este último argumento y desde el enfoque de la alfabetización crítica, los medios de comunicación de masas y la publicidad serían considerados como instrumentos que doblegan la voluntad del individuo de forma alienante; se

comportarían como fuentes potenciadoras de la asimilación cultural y como centros de organización normativos de la conducta social (Marcuse, 1993)<sup>3</sup>. En esta línea, a partir de las teorías del aprendizaje social de Bandura (1977), los media ofrecerían una serie de modelos a imitar que los espectadores asumirían en determinadas condiciones de estimulación positiva y emocional como mecanismo de socialización. Finalmente, para Gerbner (1994, 1998) la percepción de la realidad de los individuos estaría tamizada enormemente por las imágenes difundidas por los medios, más si cabe entre el público infantil, pues no discernen correctamente la ficción de la realidad. Así las cosas, los medios de comunicación a través de sus mecanismos narrativos, semióticos e interpelativos se erigirían en constructores del pensamiento social, influenciando en la cosmovisión de niños y niñas y sus formas de interactuar con el entorno social.

Respecto a la construcción de los géneros y la difusión de los estereotipos imputados a cada sexo, los medios de comunicación tienen una influencia y responsabilidad manifiesta (Muñoz, 1997; Siebel, 2011). Así, las investigaciones centradas en el análisis de los contenidos de los medios y las redes sociales digitales ponen de manifiesto la escasa y muy estereotipada representación de las mujeres basada en fundamentos culturales tradicionales y poco acordes con los cambios sociales experimentados por éstas en las últimas décadas (Bakir & Palan, 2010; Kahlenberg & Hein, 2010; Cherney & London, 2006; Browne, 1998; Van Zoonen, 1991; Gallego et al., 2002; Jorge, 2004; González et al., 2004; O.N.U. Mujeres, 2018).

Dentro de estos análisis, la publicidad ocupa un lugar preferente. Como recordara Liceras (2005), la función educativa de los mass media no se limita únicamente a los programas destinados explícitamente a la formación, sino que otros espacios, como los programas de entretenimiento o la publicidad, también tienen su responsabilidad en la instrucción de las personas. Centrándonos en la publicidad, su fin último es el económico y para ello recurren a estereotipos que simplifican, categorizan y facilitan la transmisión y comprensión inmediata de los mensajes, para atraer la atención de nichos concretos de mercado y así obtener mayores beneficios (Emakunde, 2014: 29, 38). En esta línea, y a tenor de las investigaciones, los espacios publicitarios enfatizan y difunden estereotipos y modelos de género muy diferenciados que condicionarán la personalidad y las expectativas de los individuos (Landreth & Zotos, 2016; De Pablos, 2004; Esteve, 1983; González-Anleo et al., 2018, p. 82; Larson, 2001, p. 41; Garrido, 2001).

Entre el público infantil destacan los espacios publicitarios destinados a los juegos y juguetes (Martínez Pastor *et al.*, 2010; Tur, 2004). El juego y el juguete en esta edad se convierten en recursos didácticos y en materiales educativos muy importantes, pues forman parte de la actividad lúdica y de juego de los niños y niñas, contribuyendo a su desarrollo integral (social, emocional, cognitivo, psicológico, motor...) a través de la observación, el ingenio, la imaginación y la adquisición de futuros roles sociales (Huguet & Bassedas, 1992; Vygotsky, 2003; Bruner, 2003); además, están presentes tanto en contextos de aprendizaje formal como informal. Su publicidad forma parte de la información y de los mensajes que reciben las y los niños a diario, los cuales transmiten pautas de comportamiento, cooperando así a la formación de modelos culturales (Carreño, 2004; Pérez-Ugena *et al.*, 2011). En esta línea, Emakunde -Instituto Vasco de la Mujer- (1994, p. 80) argumenta que “es sin duda la publicidad infantil la que más radicaliza la diferencia de los roles sexuales. La razón radica probablemente en el hecho de que, durante la infancia, la identidad sexual es uno de los rasgos básicos de la personalidad. Por ello, en publicidad la niña es más femenina y el niño más masculino que sus correspondientes adultos”.

Según estudios recientes, en los espacios publicitarios televisivos de 2004-2006, así como en la publicidad de juguetes distribuida en las campañas navideñas de 2013, 2014 y 2017, seguía vigente la orientación sexista de determinados juguetes, lo cual restringía el desarrollo de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que se trabajan con cada tipo de juego o juguete (González-Anleo *et al.*, 2018, p. 85; Emakunde, 2014; Gil & Pérez, 2012; Iglesias & Pereira, 2008; Espinar, 2007; Reizabal, 2015, p. 33)<sup>4</sup>.

Con el propósito de alcanzar una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, desde un enfoque basado en la alfabetización crítica, en las siguientes páginas analizaremos las imágenes y las representaciones de los juguetes presentes en los catálogos comerciales desde un prisma de género, pues esta publicidad y los “colores, roles, valores, emociones, sentimientos, deseos, etc.” plasmados en ella “van configurando el ser niña y niño, el ser mujer y hombre (...) asumiendo como inevitable un lugar concreto que ocupar en el mundo y unos roles claramente definidos que ejercer” (Gil & Pérez, 2012, p.9). De este modo, desplegaremos una mirada crítica sobre esta publicidad que descubrirá “qué tipo de invisibilidad se esconde detrás” de ella y que intenciones o fines persigue (González-Monfort & Santisteban, 2020, p.40; Espinar, 2006).

## 2. Método

En el desarrollo de esta investigación se tomará como fuente de análisis la publicidad de juguetes gráfica impresa durante las navidades de 2014-2020. Estas publicaciones, que actúan de intermediarias entre lo digital y lo material, condensan de forma estética, sintética y esquematizada los rasgos y las características de género representadas en los anuncios televisivos (Tur, 2004). Además, estos catálogos de juguetes tienen un alcance considerable, pues su difusión tanto en forma impresa como a través de la red de redes -internet- logra cotas altísimas de destinatarios, actuando como herramienta de educación social (Gil & Pérez, 2012, p. 14)<sup>5</sup>.

Dicho esto, se llevará a cabo un análisis de contenido desde una perspectiva de género de 6 catálogos de 3 casas comerciales diferentes (Tabla 1). Todas ellas son empresas especializadas que se dedican en exclusiva a la venta de juguetes. Entre los folletos, uno corresponderá al año 2014, otro a 2017, otros dos a 2019 y, finalmente, otros dos a 2020.

**Tabla 1: Información sobre las fuentes o catálogos consultados**

Empresa	Año de Publicación
A (Afede)	2017, 2019
B (ToysRus)	2019, 2020
C (Juguetos)	2014, 2020

Fuente: Elaboración propia.

Este examen se centrará en una muestra de las representaciones gráficas protagonizadas por niños y niñas. De cada catálogo se han seleccionado 100 de estas imágenes de forma aleatoria y proporcional a cada sección, constituyendo una muestra representativa de 600 inputs de una población total de 822. De este modo la proporción de la muestra es del 0,73 y el error de estimación de los resultados se sitúa en el 2,08%.

Este análisis cuantitativo del contenido se realizará en función del género de los personajes que intervienen en el spot, al objeto de detectar los tratamientos de carácter sexista. Muchas veces su identificación se basará en el estereotipo que difunde la propia casa comercial a través de ciertos objetos distintivos (pendientes, coletas, lazos, bigotes, barbas, diademas, etc.). Basándonos en la interpretación documental de carácter gráfico para el análisis de la sociedad y sus manifestaciones culturales, nos decantaremos tanto por el

método inmanente como el genético. El primero centra su estudio en los aspectos “estéticos formales” de la imagen (temáticas, contenidos explícitos y sus significados...), centrándose en su sentido expresivo. El segundo, examina la cosmovisión que transmiten, la cual será importante para interpretar la sociedad del momento y su visión sobre un determinado ámbito (Barboza, 2006).

Para desarrollar este análisis de contenido, el investigador se ve en la tesitura de decodificar la imagen y centrarse en determinados elementos -interpretación documental-, construyendo un sistema categorial coherente con su objeto de estudio (López Noguero, 2002, p. 169). En este caso, la estereotipación de género será el eje principal que guiará la elaboración de las siguientes categorías (Espinar, 2007, 2006; Wolin, 2003):

- a) Presencia de personajes masculinos y femeninos: Protagonista infantil (niño o niña); Protagonista parental (padre, madre); Figura personificada de niño o niña (muñecos o muñecas)
- b) Tipología de juguetes en función del género
- c) Funciones, roles y acciones de los personajes masculinos y femeninos: Profesiones, Arquetipos; y Acciones
- d) Espacios de representación de los personajes masculinos y femeninos: Esfera pública; y Esfera privada
- e) Interacciones de los personajes masculinos y femeninos: Materno filiales; Amistosas; y Rivalidad

### 3. Resultados

a) Presencia de personajes masculinos y femeninos  
Analizadas las imágenes de los catálogos de juguetes (Tabla 2), se observa que las principales protagonistas de los anuncios son las niñas (33%), estando presentes en un tercio de las representaciones; seguidas por los niños con un 22,4% de cuota de protagonismo. Seguidamente, encontramos a las figuras personificadas de muñecas (13,4%) y muñecos (12,6%). Si introducimos la variable de género, se puede observar una desigualdad en cuanto a las representaciones, donde lo femenino gana protagonismo si lo comparamos con estudios precedentes (Gil & Pérez, 2012; Espinar, 2006). Así, llegan a copar casi la mitad de los anuncios cuando apenas una década antes su presencia se reducía a un 27%.

La presencia de sujetos adultos es testimonial y cuando aparecen, reproducen el modelo

tradicional de familia heteroparental formada por padres y madres (2%). Los roles de la familia tradicional también quedan en evidencia en esta clase de publicidad, pues siendo una publicidad dirigida a niños y niñas, la presencia de madres es muy superior a la de padres, dejando entrever y reproduciendo la segregación por sexos de las funciones sociales y la asignación de las tareas de cuidados y reproducción a las mujeres. No obstante, y aunque sea mínimamente, en esta clase de publicidad comienza a estar presente la figura del padre.

**Tabla 2: Presencia de mujeres y hombres en las imágenes de los catálogos de juguetes**

Imágenes	Porcentaje
Niña	33,2
Niño	22,4
Mixto	10,2
Muñecas	13,4
Muñecos	12,6
No existen protagonistas	3,4
Madre	1,2
Padre	0,2
Madre-Padre	2
Otros	1,4

Fuente: Elaboración propia.

b) Tipología de juguetes en función del género  
Respecto a la tipología de juguetes (Tabla 3), existe una segregación por sexos muy marcada. Así, en los anuncios dirigidos a los niños abundan los vehículos (33,7%). Este tipo de juguetes se dividen en dos categorías: una que imita a los vehículos de los adultos y están hechos para ser conducidos (coches, motos, quads, tractores, etc.). En estos anuncios los protagonistas principales son los niños, pues el 86% de las representaciones están encabezadas únicamente por ellos. En el 14% restante, aparecen protagonistas mixtos, pero las niñas figuran en un segundo plano, habitualmente de acompañantes.

**Tabla 3. Tipología de juguetes dirigidas a niños y a niñas en las imágenes de los catálogos**

Tipología de Juguetes	Niño	Tipología de Juguetes	Niña
Vehículos de tirar	16,87	Belleza y Adornos	34,5
Vehículos de conducir	16,85	Muñecos de cuidado	26,3
Disfraces	12,9	Disfraces	9,94
Muñecos de Acción	11,9	Accesorio de muñecas	4,68
Construcción-Reparación	9,9	Imitación Hogar	3,51
Armas	7,92	Simulación animales	3,51
Deportes	5,94	Otros	17,56
Otros	17,72		
Fuente: Elaboración propia.			

La otra clase de vehículos se refiere a aquellos juguetes de locomoción que requieren de la fuerza humana para desplazarse. Así, para jugar con ellos hay que tirar, arrastrar, dirigir..., pero nunca subido sobre ellos. Entre estos podemos encontrar circuitos y pistas de coches, parkings, rampas para coches, coches y drones teledirigidos, camiones, trenes, etc. En este caso, el 48% de los anuncios están dirigidos y protagonizados por niños, mientras el 52% restante es indistinto –ausencia de protagonista–, aunque en estas representaciones priman los colores vivos (66,6%) y oscuros (33,3%) propios de los anuncios dirigidos a niños, pues como indica Anne-Fausto Sterling, los chicos tras un proceso de socialización y asimilación en su primera infancia muestran mayor preferencia por los colores rojos y azules que por las tonalidades suaves o pastel<sup>6</sup>. Además, a diferencia de las niñas y su adscripción casi absoluta al color rosa, los niños en estos anuncios rompen más fácilmente con la prescripción del azul (Cuenca, 2020, p. 99)<sup>7</sup>.

Entre los anuncios dirigidos a niños, el siguiente tipo de juguete en importancia, obviando los disfraces de los que luego hablaremos por tener una presencia similar entre los niños y las niñas, son los muñecos de acción con alrededor de un 12% de los anuncios. Le siguen en importancia los juguetes de reparación-construcción (9,9%), los que simulan armas (7,9%) y los relacionados con actividades deportivas (5,9%).

Respecto a los anuncios dirigidos a niñas, por el contrario, la clase de juguete que abunda son los relacionados con la imagen personal, la belleza y el mundo de la moda, superando el tercio de los

comerciales. Esto viene a corroborar lo indicado por Paoletti (2012) cuando afirmaba que desde comienzos del siglo XXI estamos asistiendo a una “creciente sexualización de las niñas”. En segundo lugar, están los muñecos-muñecas que requieren de los cuidados de las niñas protagonistas a quién van dirigidos estos anuncios, que alcanzan el 26%. Entre las atenciones que demandan estos juguetes destacan el peinar, bañar, vestir, educar, pasear, amar, consolar, ayudar a andar, etc. Dentro de este grupo también se incluyen las muñecas de juego, que en su inmensa mayoría se centran en escenas relacionadas con la estética, la moda o el hogar.

Si obviamos los disfraces, por los mismos motivos anteriormente expuestos, el siguiente tipo de juguete por su volumen dirigido a niñas son los accesorios de muñecas, copando el 4,6% de los anuncios. Le siguen en importancia los juguetes relacionados con “la imitación del hogar” y “simulación de animales” con un 3,51% cada uno.

Para finalizar este análisis referido a la tipología de juguetes dirigida a niñas y niños, conviene detenernos en el examen de los disfraces, por ser el tercer tipo de juguete en importancia dirigido a ambos sexos. Si analizamos los arquetipos representados desde una perspectiva de género, se observa una diferencia muy notable (Tabla 4). Así, los disfraces dirigidos a los niños enfatizan en el arquetipo de heroicidad, siendo el 61,6% trajes de superhéroes; seguidamente tendríamos los disfraces de diferentes oficios, de aventureros o de guerreros. Por el contrario, entre los disfraces dirigidos a niñas priman los de princesa o los relacionados con la moda (94,1%). Aun así, también

tienen cabida los disfraces de guerrero, relacionados con la protagonista de una película de dibujos animados muy difundida entre el público infantil.

**Tabla 4. Arquetipos presentes en los disfraces protagonizados por niños y niñas**

Arquetipo	Niño	Arquetipo	Niña
Superhéroe	61,6	Princesa	52,9
Trabajador	15,4	Fashion	41,2
Científico	7,7	Guerrero	5,9
Aventurero	7,7		
Guerrero	7,7		

Fuente: Elaboración propia.

c) Funciones, roles y acciones de los personajes masculinos y femeninos

Si ponemos el foco en las representaciones de las profesiones aparecidas en los catálogos de juguetes (Tabla 5), se constata, una vez más, una segregación por géneros muy marcada. Así, entre los anuncios dirigidos a los niños la profesión más destacada es la que corresponde a las fuerzas de seguridad (policías, militares, etc.) con un 17,8%, seguida de cerca por la profesión de conductor (15,8%). En tercer, cuarto y quinto lugar están los oficios de luchador, deportista y mecánico respectivamente. En los anuncios dirigidos a niñas, por el contrario, las profesiones más representadas son las relacionadas con la moda, donde se intercalan frases como las siguientes: “un día de belleza, un día de secretos de belleza, un día fashion wild, etc...”. Seguidamente, se encuentran los anuncios relacionados con las actividades propias de la economía de los cuidados y del hogar que son adscritos claramente a las niñas, reproduciendo el modelo de *mujer madre y ama de casa*.

La interiorización de este modelo de feminidad comienza desde la infancia con frases como la siguiente inserta en un anuncio entresacado de la sección titulada “Juguetes de imitación”: “jugar como mayores, ser como niños”. Esta frase se inscribe junto a una imagen donde aparece representada una niña asistiendo a una muñeca sentada en un carro. En tercer, cuarto y quinto lugar estarían las profesiones de princesa, peluquera-esteticista y cantante.

En consonancia con las profesiones, las acciones mayoritarias representadas en los anuncios dirigidos a niños son las de conducir, pelear, construir y jugar a diferentes deportes, donde el fútbol tiene un lugar preminente. Así, en las

representaciones gráficas de este deporte, todos los protagonistas son masculinos. Por el contrario, entre los anuncios dirigidos a niñas sobresalen las acciones relacionadas con el embellecimiento personal, el cuidado de las personas y el cuidado del hogar (Tabla 6).

**Tabla 5: Profesiones presentes en los anuncios dirigidos a niños y niñas**

Profesión	Niño	Profesión	Niña
Policía-Militar	17,8	Moda-Modelo	29,2
Conductor	15,8	Ama de Casa	18,1
Luchador	9,9	Princesa	11,7
Deportista	8,91	Peluquera-Esteticista	9,36
Mecánico	6,93	Cantante-Estrella	2,34
Constructor	5,94	Veterinaria	2,34
Bombero	3,96	Otras	16,46
Piloto	3,96	Sin profesión	10,5
Otras	11		
Sin profesión	15,8		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6: Acciones en las imágenes de los catálogos dirigidas a niños y niñas**

Rol	Niño	Rol	Niña
Conducir	34,7	Embellecerse	51,5
Pelear	14,9	Cuidado de personas	17,54
Construir	11,9	Hogar	6,43
Jugar deportes	7,92	Cuidado de animales	5,26
Disparar	6,93	Conducir	4,09
Crear	3,96		
Cuidado de animales	2,97		

Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con estos resultados, los niños son caracterizados por anuncios de juguetes

donde destacan la acción, la violencia, la fuerza o la creatividad. Las niñas, en contraposición, son caracterizadas en situaciones más estáticas –sentadas- y relacionadas con el desarrollo de la imagen personal y la esfera privada del hogar.

d) Espacios de representación de los personajes masculinos y femeninos

La teoría de las esferas incide en la dicotomía público-privado que guarda gran relación con la división sexual del trabajo experimentada en la contemporaneidad (Peyrou, 2019). De este modo, el hogar, lo doméstico y el mundo reproductivo y de los cuidados se identificaría con la esfera privada y fue vinculado a las mujeres; por el contrario, la esfera pública correspondería a los hombres y estaría constituida por el mundo de la política, los negocios, el trabajo asalariado, etc.

**Tabla 7: Tipos de espacios representados en los anuncios dirigidos a niños y a niñas**

	Privado	Público	No representado
Niños	9,9	63,4	26,7
Niñas	48,5	33,3	18,2
Indistinto	30,3	49,1	20,6

Fuente: Elaboración propia.

Esta cosmovisión ha tenido una gran influencia a la hora de desarrollar las campañas publicitarias. De este modo, existe una división por género muy marcada de las profesiones y roles desarrollados por niños y niñas. En lo que a los espacios representados se refiere, podemos observar que se reproduce la idea o el discurso de las dos esferas (Tabla 7). Así, los anuncios dirigidos a los niños mayoritariamente se representan en espacios públicos (63,4%), mientras todavía en los anuncios dirigidos a las niñas los espacios privados tienen una importancia destacable, alcanzando el 48,5% de las representaciones.

e) Interacciones de los personajes masculinos y femeninos

Cuando nos referimos a las interacciones, centramos nuestro análisis en las actitudes que tienen los niños y las niñas bien hacia otros sujetos, bien hacia los propios juguetes. Siendo un medio publicitario impreso y debido a lo estático de la imagen, las interacciones son más escuetas que en las imágenes animadas. Por ello, en más de la mitad de los anuncios analizados, tanto dirigidos a niños como a niñas, las interacciones están ausentes.

Dicho esto, en los anuncios dirigidos a niños priman las interacciones relacionadas con actitudes de rivalidad, enfrentamiento o lucha, donde en numerosas ocasiones existe un trasfondo de agresividad y un lenguaje imperativo (Tabla 8). Como ejemplo ilustrativo traemos a estas páginas un anuncio que apela directamente al combate en el nombre del juguete (*Versus Combat*) y, además, es presentado a través de una imagen amenazante donde un niño encañona una pistola.

**Tabla 8: Interacciones presentes en los anuncios dirigidos a niños y niñas**

Interacción	Niños	Interacción	Niñas
Rivalidad	26,7	Maternos filiales	21,1
Amistosas	16,8	Amistosas	20,5
Compañerismo	3,96	Rivalidad	0,6
No hay interacción	52,5	Compañerismo	0,58
		Enseñanza	0,5
		No hay interacción	56,7

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, tenemos las relaciones amistosas, donde con frecuencia aparecen varios niños jugando. En lo tocante a los anuncios dirigidos a niñas, la interacción más frecuente es la materno-filial, con un 21% de las representaciones. Estas, están muy relacionadas con los juguetes de muñecas que contienen frases como las siguientes: “¡Tus bebés que lloran (...)! Ponles el chupete para calmarlos” o “¡La bebé que aprende a levantarse y andar! Ayúdala cuando te lo pida (...)”. En segundo lugar, se situarían las interrelaciones amistosas (20,5%).

#### 4. Discusión y conclusiones

A tenor de los datos analizados, podemos extraer las siguientes conclusiones. El protagonismo de lo femenino en la publicidad de juguetes ha aumentado en los últimos años si lo comparamos con los estudios realizados en las postrimerías del siglo XX y en los primeros años del XXI (Gil & Pérez, 2012; Espinar, 2006). De este modo, los anuncios dirigidos a niñas tienen un mayor peso, lo que está en relación con la constitución de las mujeres como un sujeto social importante. Dentro de la sociedad de consumo, esto se traduce en transformarse en potencial consumidor al que hay que persuadir, atraer y estimular su deseo a través

de la publicidad. Las mujeres en los últimos años se han convertido en las destinatarias principales de la publicidad, siendo el colectivo consumidor más importante, pues alrededor del 80% de las compras son efectuadas por ellas y también las principales encargadas de las compras dirigidas a las niñas y los niños.

Siendo los juguetes los objetos más demandados y consumidos en esta etapa del desarrollo humano, desde la más tierna infancia y desde la publicidad de juguetes se las comienza a educar en estos preceptos del consumo, dirigiéndose a ellas en mayor grado. De este modo, no es casual que la mayoría de las exhortaciones aparecidas en los spots analizados figuren en los anuncios dirigidos a las niñas, al objeto de atraer su atención e interés. En esta línea, su presencia como sujeto consumidor potencial también se observa reforzada por la mayor visibilidad que se le otorga. Así, en los anuncios mixtos dirigidos indistintamente a niños y a niñas el número de chicas es superior, además de ser sus representaciones de mayor tamaño y altura. Lo mismo ocurre con su posición en estos anuncios, acaparando las niñas mayor número de primeros planos.

Pese a este aumento del protagonismo y la visibilidad femenina en los anuncios dirigidos a la infancia, se observa que los modelos de juguetes dirigidos a niños y a niñas no han variado en exceso en las últimas décadas (Amores, 2000; Carreño, 2004), y que el fragmento de la canción de Joaquín Sabina que afirmaba “las niñas ya no quieren ser princesas” que da título a este artículo, está lejos de las representaciones de estos catálogos. Así, los juguetes dirigidos a los niños son en su mayoría vehículos, muñecos de acción, juguetes de construcción o reparación, etc. Sin embargo, los dirigidos a las niñas están en relación con adornos y accesorios de belleza personal y con muñecas modelo-madre-ama de casa. Esta segregación por género presente en la publicidad de juguetes dirigida a la población infantil tiene un gran impacto en la predilección de los niños y las niñas a la hora escoger juguetes y puede contribuir a la construcción de unos roles de género diferenciados y excluyentes (Gil & Pérez, 2012, p. 9; Emakunde, 2014, p. 35).

Esta división de la tipología de juguetes en función del género tiene un impacto directo y genera una muy clara segregación de los espacios representados en los anuncios de los juguetes según quién sea su receptor. Así, en los spots dirigidos a los niños abundan las representaciones asociadas a la esfera pública, mientras en los comerciales dirigidos a las niñas la primacía de los espacios privados es muy notable. Igualmente, el papel o función social de las mujeres y de los hombres que se transmite a través de estos medios no ha

variado en exceso, y siguen reproduciendo los roles tradicionales asignados a cada sexo. En esta línea, la representación de los oficios o profesiones presentes en estos anuncios reflejan una división por sexos muy marcada. Las profesiones más representadas en los anuncios dirigidos a niños son las de las fuerzas de seguridad, conductores, deportistas, mecánicos, constructores, etc. En el caso de los anuncios dirigidos a niñas, por el contrario, los oficios más destacados son los relacionados con la moda (modelo, diseñadora, etc.), ama de casa, princesa, peluquera, etc.

En conclusión, podemos afirmar que esta socialización de género a través de la publicidad infantil reproduce determinados modelos y pautas culturales que se alejan de los fines coeducativos, ya que establecen una división muy clara de cuáles deben ser las expectativas, las capacidades, los intereses, los roles, los comportamientos, las habilidades y las aptitudes de niños y niñas (Carreras *et al.*, 2012). En relación con las niñas, estos catálogos inciden en la cosificación sexual de las mujeres y ponen de relieve el concepto de “mujer objeto”, ya que su principal virtud sería el fomento del deseo y la seducción de los demás a través de la atracción de las miradas de los otros. Para ello, deben cuidar constantemente su belleza e indumentaria al objeto de resultar atractivas a los varones, donde poco importa el desarrollo propio de su personalidad e identidad; al contrario, estas se erigirán apoyándose en las demandas de los demás. De este modo, los juguetes relacionados con la moda, la estética facial, la peluquería, etc. perseverarán en la consecución de este propósito y perpetuarán la dominación masculina mediante la violencia simbólica asociada a “tener que gustar a otros y crecer bajo sus preferencias”, que las subsumirá en una dependencia y subordinación constantes (Wolf, 1991, p. 15; Chacón, 2008).

Igualmente, los anuncios de juguetes aquí analizados perpetuarían el rol de la domesticidad femenina. Así, a través de los diferentes spots dirigidos a las niñas, el hogar y la familia son presentados como los espacios “naturales” de las mujeres, donde éstas deben desarrollar diferentes cualidades. Entre ellas destacarían las apelaciones a la maternidad, donde las niñas tienen que capacitarse en las diferentes tareas de cuidado (pasear muñecas, alimentarlas, acostarlas, vestir las, etc.). En consonancia también con el rol de la domesticidad estaría el modelo de “mujer ama de casa”, donde su desarrollo debe estar ligado a su capacitación como limpiadora, cocinera, planchadora, fregadora, etc., actividades muy presentes en los anuncios dirigidos a las niñas.

En lo que a los niños se refiere, los catálogos de juguetes analizados inciden en identificar

como cualidades masculinas las siguientes: la fuerza, el vigor, la acción, el movimiento, la rivalidad, la inventiva, etc., características muy alejadas de las nuevas masculinidades. En la misma línea, el espacio por antonomasia para el desarrollo de los varones será la esfera pública, con el modelo de “hombre ganador de pan” como referente. Así, el mundo de las profesiones extradomésticas, generalmente, es un mundo que se dibuja en masculino, donde la tipología de oficios asociados a los niños es más amplia que si se compara con la de las niñas, invisibilizando determinadas actividades que han ido conquistando las mujeres en la historia reciente. Además, estas publicaciones hacen gala de una estereotipación de los oficios en función del género muy marcada, pudiendo encasillar las futuras inquietudes profesionales de las niñas a los oficios feminizados hoy existentes y negándoles futuros alternativos que contemplen la irrupción de las mujeres en otros nichos laborales masculinizados en la actualidad (conductores, mecánicos, albañiles, etc.).

Desde una alfabetización crítica de los medios de comunicación, se deben potenciar lecturas y análisis que eviten la elaboración de representaciones sociales basadas en estereotipos, prejuicios y tópicos y facilitar una cosmovisión y un

universo de significados que, de sentido al desarrollo personal de una manera universal y no sesgada, no estableciendo fronteras ni mundos diferentes para cada uno de los sexos (Liceras, 2005, p. 2). Por ello, resulta necesario que estas casas comerciales acaben con esta estereotipación de género presente en los anuncios publicitarios de juguetes y fomenten una imagen donde niños y niñas jueguen indistintamente con cualquier tipo de juguete.

Este será el camino para alcanzar una ciudadanía igualitaria y democrática que garantice la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Este proceso que atañe a la educación informal y a los medios de comunicación debe ir en paralelo al desarrollo de la escuela coeducativa, pues como afirman Navarro y Enesco, (1993, p.54) “las ideas intuitivas que se desarrollan a lo largo de la infancia llegan a estar tan arraigadas que terminan conviviendo, contradictoriamente, con las explicaciones científicas que transmite la escuela”. Por ello creemos que la investigación aquí desarrollada debe ser complementada con un análisis del proceso de recepción y la construcción de significados a partir de esta publicidad por parte de la infancia para así marcar los derroteros de la escuela coeducativa.

## Notas

- <sup>1</sup> Según Liceras (2005) la educación informal correspondería a “*aquellos procesos educativos que tienen lugar en el transcurso normal de las relaciones sociales, de la vida cotidiana y en los que las personas, de manera no organizada, asistemática y con frecuencia no intencional, adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento*”.
- <sup>2</sup> Algunos estudios subrayan que la cantidad de horas al año que los niños y niñas dedican a las pantallas es superior a las invertidas en los centros escolares (Bermejo y Cabero, 1998).
- <sup>3</sup> La alfabetización crítica se entiende por la capacidad de identificar, analizar, interpretar y reflexionar sobre la veracidad, fiabilidad e intencionalidad de los diferentes discursos presentes en los diferentes medios de información, potenciando así el juicio propio en los procesos educativos (Soares y Wood, 2010).
- <sup>4</sup> Así, entre el 43 y el 54% de los anuncios de juguetes aparecidos en la televisión y en los catálogos navideños contenían un tratamiento sexista.
- <sup>5</sup> A modo de ejemplo, la empresa El Corte Inglés efectuó una tirada de 5 y 3 millones de ejemplares en las campañas navideñas de 2017 y 2019. [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2017/11/17/companias/1510952959\\_748762.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2017/11/17/companias/1510952959_748762.html); <https://www.elmundo.es/economia/ahorro-y-consumo/2019/11/10/5dbae61efdddf8b998b45fa.html>
- <sup>6</sup> [https://verne.elpais.com/verne/2014/11/18/articulo/1416293525\\_000025.html](https://verne.elpais.com/verne/2014/11/18/articulo/1416293525_000025.html)
- <sup>7</sup> Marco Del Giudice (2017), sin embargo, niega esta evolución sociológica y plantea una constante en la división género del color azul y rosa para niños y niñas apoyándose en preceptos biológicos y psicológicos.

## Referencias

- Aguaded, J.I. (2001). *La educación en Medios de Comunicación. Panorama y perspectivas*. Editorial KR.
- Amores, S. (2000). *La muñeca española de posguerra*. Diábolo Ediciones.
- Ashmore, R.D. (1990). Sex, gender and the individual. In L.A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 486-526). Guilford Press,
- Bakir, A., & Palan, K. (2010). How Are Children's Attitudes toward Ads and Brands Affected by Gender-related Content in Advertising? *Journal of Advertising*, 39, 35-48. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-18>.
- Bandura, A., (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barbera, E. (2004). Perspectiva cognitiva social: estereotipos y esquemas de género. In E., Barbera, & I. Martínez (coord.). *Psicología y género* (pp. 55-80). Pearson.
- Barboza, A. (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedad e Estado*, 21(2), 391-414
- Bermejo, B., & Cabero, J. (1998). Familia y medios de comunicación. Medios de comunicación y familia. In V. Llorent (ed.), *Familia y educación. Una perspectiva comparada* (pp.594-614). Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla.
- Browne, B. (1998). Gender Stereotypes in Advertising on Children's Television in the 1990s: A Cross-national Analysis. *Journal of Advertising*, 27, 83-96. <https://doi.org/10.1080/009133671998.106-73544>.
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 78, 4-10.
- Carreño, M. (2004). Chicas en la posguerra. Un análisis sobre el aprendizaje de género más allá de la escuela. *Historia de la Educación* 22-23, 79-104
- Carreras, A. et al. (2012). La construcción de las identidades de género en la etapa 0-3. Primeras exploraciones. In J. García Marín (coord.), *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (pp. 35-56). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Chacón, P.D. (2008). La mujer como objeto sexual en la publicidad. *Comunicar*, 16(31), 403-409.
- Cherney, I.D., & London, K. (2006). Gender-linked Differences in the Toys, Television Shows, Computer Games, and Outdoor Activities of 5-to 13-year-old Children. *Sex Roles*, 54, 717-726.
- Cuenca, J. (2020). Las niñas van de rosa: una breve historia política de los marcadores de género en la infancia. *Indumenta*, 3, 94-103.
- De Pablos, J.M. (dir.) (2004): *Los nuevos modelos de mujer y de hombre de la publicidad televisiva actual*. Universidad de La Laguna. [https://www.cac.cat/sites/default/files/migrate/study/reerca/estudis\\_reerca/modelosmujerhomebre.pdf](https://www.cac.cat/sites/default/files/migrate/study/reerca/estudis_reerca/modelosmujerhomebre.pdf)
- Del Giudice, M. (2017). Pink, blue and gender: An update. *Archives of Sexual Behavior*, 46, 1555-1563.
- Díaz, L. (2005). *La caja sucia. Telebasura en España*. La esfera de los libros.
- Emakunde (1994). *Participación de las mujeres en los medios de comunicación y en la publicidad*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer. [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones\\_informes/es\\_emakunde/adjuntos/informe.09.participacion.mujeres.medios.comunicacion.publicidad.cas.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.09.participacion.mujeres.medios.comunicacion.publicidad.cas.pdf)
- Emakunde (2014). *Sexismo en la campaña de juegos y juguetes 2013. Herramienta para su detección*. Instituto Vasco de la Mujer.
- Espinar, E. (2006). Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. <http://www.revistalatinacs.org/200614EspinarRuiz.htm>
- Espinar, E. (2007). Estereotipos de género en los contenidos audiovisuales infantiles. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29, 129-134.
- Esteve, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños: los anuncios de juguetes y las cartas de Reyes*. Narcea.
- European Union Agency for Fundamental Rights, FRA (2015). *Violence against women: an EU-wide survey. Main results*. Publications Office of European Union. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14_en.pdf)
- Gallego, J., Altés, E., Melús, M.E., Soriano, J., & Cantón, M.J. (2002). La prensa diaria por dentro: mecanismos de transmisión de estereotipos de género en la prensa de información general. *Anàlisi*, 28, 225-242.
- Garrido, A. (2001). La transmisión de estereotipos de género a través de la publicidad. In Muñoz, B. (coord.). *Medios de comunicación, mujeres y cambio cultural* (pp.323-340). Dirección general de las mujeres de la Comunidad de Madrid.
- Gerbner, G. (1998). Cultivation analysis: An Overview. *Mass Communication Research*, 3-4, 175-194.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N., (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. In J. Bryant, & D. Zillman (eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (pp.17-41). Lawrence Erlbaum.

- Gil Gómez, L., & Pérez Asperilla, E. (2012). *Publicidad, estereotipos y roles de juego desde una perspectiva de género. Análisis de catálogos de juguetes de El Corte Inglés 2010-2011*. [Trabajo Fin de Máster]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16605/>
- Gobierno Vasco (2013). *Hezkuntza sisteman hezkidetzeta eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Plana*. Eusko Jaurlaritzaren argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- González, A., & Lomas, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó.
- González, M.J., Espinar, E., Martínez, R., & Frau, C. (2004). *Sociología de la comunicación*. Compás.
- González-Anleo, J.M., Cortés, M., & Garcelán, D. (2018). Roles y estereotipos de género en publicidad infantil: ¿Qué ha cambiado en las últimas décadas? *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 18(18), 80-99.
- González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, 39-45.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Huguet, T., & Bassedas, E. (1992). Jugar, crecer y aprender en la etapa de educación infantil. *Aula Innovación Educativa*, 7, 30-34.
- Iglesias, M.L., & Pereira, C. (2008). *La publicidad de los juguetes. Una reflexión sobre sus contravalores y sobre el fomento de la desigualdad de género*. Universitat de Valencia.
- Jorge, A. (2004). *Mujeres en los medios, mujeres de los medios. Imagen y presencia femenina en las televisiones públicas: Canal Sur TV*. Icaria.
- Kahlenberg, S.G., & Hein, M.M. (2010). Progression on Nickelodeon? Gender-Role Stereotypes in Toy Commercials. *Sex Roles*, 62, 830-847. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9653-1>.
- Landreth, S., & Zotos, Y.C. (2016). Gender stereotypes in advertising: a review of current research. *International Journal of Advertising*, 35, 761-770. <https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1203556>
- Larson, M. S. (2001). Interactions, Activities and Gender in Children's Television Commercials: A Content Analysis. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(1), 41-56.
- Levin, L. (1999). *Derechos humanos: preguntas y respuestas*. Unesco-Bakeaz.
- Liceras, A. (2005). Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 46, 109-124.
- Lister, R. (2001). Citizenship and Gender. In K. Nash, & A. Scott (eds.). *Blackwell Companion to Political Sociology* (pp.323-332). Blackwell.
- Lister, R. (2003). "Feminist Theory and Practice of Citizenship", paper presented at annual conference of DVPW (German Political Science Association), Mainz.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta.
- Martínez Benlloch, I. (2008) *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Ministerio de Igualdad.
- Martínez Pastor, E., & Nicolás, M.A. (2010). Publicidad y juguetes: Análisis de los códigos deontológicos y jurídicos. *Pensar la Publicidad*, 5(2), 127-140.
- Muñoz, B. (1997). Transmisión de valores sexistas a través de los medios de comunicación: la nueva reestructuración de los roles sociales en los mass-media. In A. Rincón (coord.), *El reflejo de la diversidad a través de los medios de comunicación y de la publicidad* (pp.21-46). Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.
- Navarro, A., & Enesco, I. (1993). ¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 10, 54-61.
- Pérez-Ugena, A., Coromina, E., Martínez Pastor, & Salas, A. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Ámbitos Revista andaluza de Comunicación*, 20, 217-235.
- Peyrou, F. (2019). A vueltas con las dos esferas. Una revisión historiográfica. *Historia y Política*, 42, 359-385. <https://doi.org/10.18042/hp.42.13>
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasuna hezteko gida. Familia, irakasle eta bestelako hezitzaileentzat*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Siebel, J. (2011). *Miss representation*. United States: Girls' Club Entertainment.
- Soares, L. & Wood, K. (2010). A critical literacy perspective for teaching and learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63, 486-494. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.5>
- Tur, V. (2004). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y Horas.

- UN Women (2018). *Beyond gender: The Invisible Stereotypes*. <https://www.unstereotypealliance.org/en/stories/beyond-gender---the-invisible-stereotypes-report>
- Valcárcel, A., Renau, M<sup>a</sup>. D., & Romero, R. (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Van Zoonen, L. (1991). Feminist perspective on the media. In J. Curran & M. Gurevitch (eds.), *Mass media and society* (pp. 33-54). Edward Arnold.
- Valkenburg, P. (2000). Media and Youth Consumerism. *Journal of Adolescent Health*, 27, 52-56.
- Vygotski, L.S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Walzer, A., & Lomas, C. (2005). Mujeres y publicidad: del consumo de objetos a objetos del consumo. *Pueblos*, 15, 18-19. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article694>
- Wolin, L. (2003). Gender issues in advertising. An oversight synthesis of research: 1970-2002. *Journal of Advertising Research*, 3(1), 111-129.
- Wolf, N. (1991). *El mito de la belleza*. Emecé.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sáenz del Castillo, A. & Arregi-Orue, J. I., (2023). ¡Las niñas ya no quieren ser princesas! La educación informal, la publicidad de juguetes y la construcción de los géneros en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 153-166. DOI:10.7179/PSRI\_2023.10

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ARITZA SAENZ DEL CASTILLO VELASCO.** Facultad de Educación y Deporte UPV/EHU C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1 C.P. 01006 - VITORIA-GASTEIZ. [aritzsaenzdelcastillo@ehu.es](mailto:aritzsaenzdelcastillo@ehu.es)

**JOSEBA IÑAKI ARREGI ORUE.** Facultad de Educación y Deporte UPV/EHU C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1 C.P. 01006 - VITORIA-GASTEIZ. [josebainaki.arregi@ehu.es](mailto:josebainaki.arregi@ehu.es)

## PERFIL ACADÉMICO

### ARITZA SAENZ DEL CASTILLO VELASCO

<https://orcid.org/0000-0002-9302-0830>

Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en 2013 y merecedor del Premio Micaela Portilla a la mejor tesis sobre estudios feministas y de género de la UPV/EHU en 2014

Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU desde 2015. En este puesto ha sido promotor y colaborador del Trabajo Interdisciplinar de Módulo que lleva por título "Herramientas de Comunicación en la infancia"

Su actividad investigadora gira en torno a la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía democrática, la construcción de géneros y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Todo ello se ha plasmado en un número importante de monografías, capítulos de libro y artículos.

### **JOSEBA IÑAKI ARREGI ORUE**

<https://orcid.org/0000-0002-6221-1773>

Licenciado en Ciencias de la Comunicación en la UPV/EHU (1987), Master en Journalism and Global Studies-Third World Development Support.- Center for International and Comparative Studies. Universidad de Iowa, (USA). (1994) y Doctor en Ciencias Políticas por la UPV/EHU (2010). Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU desde 2013. Dentro de la labor docente en los estudios de grado ha sido impulsor, docente y actualmente coordinador del curso de especialización de Interculturalidad de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV-EHU. Su actividad investigadora se desarrolla en temáticas referidas a la resiliencia cultural en un mundo globalizado, con especial incidencia en el campo de la Educación Intercultural y Educación Global y para la Ciudadanía Democrática. Es autor o coautor de 39 publicaciones entre libros, capítulos de libro y artículos en España, Estados Unidos, Brasil y Portugal.

## Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento

### Perception of Families About the Obstacles and Difficulties of Family Leisure During Confinement

### Percepção das famílias sobre os obstáculos e dificuldades do lazer familiar durante o confinamento

José Santiago ÁLVAREZ MUÑOZ, M.<sup>a</sup> Ángeles HERNÁNDEZ PRADOS  
& M.<sup>a</sup> Luisa BELMONTE  
Universidad de Murcia

Fecha de recepción: 01.III.2022  
Fecha de revisión: 07.VI.2022  
Fecha de aceptación: 17.XI.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

papel de la familia;  
ocio;  
entretenimiento;  
confinamiento;  
medio familiar

**RESUMEN:** El ocio familiar entendido como el tiempo no obligado destinado al disfrute en el marco de las relaciones intrafamiliares, es reconocido por los beneficios que aporta al desarrollo socioeducativo y emocional. La investigación sobre ocio comenzó en el ámbito laboral y sociológico, aunque ha adquirido cada vez mayor protagonismo el enfoque educativo. Si bien, las investigaciones previas ya habían señalado las dificultades del ocio, las circunstancias inigualables del confinamiento abren nuevos interrogantes respecto esta temática. Este trabajo tiene como objetivo conocer los obstáculos y dificultades que las familias han percibido en su ocio familiar durante el confinamiento y la influencia del número de hijos y miembros de la familia y la situación laboral de estos. La muestra estuvo compuesta por 763 padres o madres de familias residentes en España que cumplimentaron un cuestionario online que incluyó 13 ítems contestados a partir de una escala Likert de 1 a 5 grados. Se realizó un análisis descriptivo e inferencial a partir de las pruebas ANOVA de un factor y Test de comparaciones múltiples de Bonferroni. El trabajo y las obligaciones del hogar junto a la repetición de las actividades y los conflictos familiares se identificaron como los obstáculos y las dificultades, respectivamente, más presentes en el ocio familiar en el tiempo de confinamiento. Tanto en los obstáculos como las dificultades, se halló significación estadística en el número de hijos y miembros familiares en el hogar, sin embargo, la situación laboral de los padres no resulta significativa con las dificultades. Se pone de manifiesto la necesidad de instaurar nuevas

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

José Santiago ÁLVAREZ MUÑOZ. Facultad de Educación, C. Campus de Espinardo, 12, 30100 (Murcia). E-mail: josesantiago.alvarez@um.es

	políticas familiares ante los periodos de confinamiento junto un apoyo y asesoramiento de instituciones como la escuela o las empresas de manera que ayude a sobrellevar mejor la situación de conciliación.
<b>KEYWORDS:</b> role of the family; leisure; entertainment; confinement; family environment	<b>ABSTRACT:</b> Family leisure, understood as non-compulsory time for enjoyment within the framework of intra-family relationships, is recognised for the benefits it brings to socio-educational and emotional development. Research on leisure began in the field of work and sociology, although the educational approach has become increasingly important. Although previous research had already pointed out the difficulties of leisure, the unique circumstances of confinement open up new questions on this subject. The aim of this study was to find out the obstacles and difficulties that families perceived in their family leisure time during confinement and the influence of the number of children and family members and their employment situation. The sample consisted of 763 fathers or mothers of families living in Spain who filled in an online questionnaire including 13 items answered on a Likert scale from 1 to 5 grades. A descriptive and inferential analysis was carried out using one-factor Anova tests and Bonferroni's multiple comparisons test. Work and household obligations together with repetition of activities and family conflicts are identified as the obstacles and difficulties, respectively, most present in family leisure during confinement time. For both obstacles and difficulties, statistical significance is found in the number of children and family members in the household, however, the employment status of the parents is not significant with difficulties. The need to establish new family policies for periods of confinement together with support and advice from institutions such as schools or companies to help them cope better with the work-life balance situation is evident.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> papel da família; lazer; entretenimento; confinamento; ambiente familiar	<b>RESUMO:</b> O lazer familiar, entendido como tempo de lazer não obrigatório no quadro das relações intra-familiares, é reconhecido pelos benefícios que traz ao desenvolvimento sócio-educativo e emocional. A investigação sobre o lazer começou no campo do trabalho e da sociologia, embora a abordagem educacional se tenha tornado cada vez mais importante. Embora a investigação anterior já tivesse apontado as dificuldades do lazer, as circunstâncias únicas do confinamento abrem novas questões sobre este assunto. O objectivo deste estudo era descobrir os obstáculos e dificuldades que as famílias sentiam no seu tempo de lazer familiar durante o confinamento e a influência do número de crianças e membros da família e a sua situação laboral. A amostra consistiu em 763 pais ou mães de famílias a viver em Espanha que preencheram um questionário online incluindo 13 itens respondidos numa escala Likert de 1 a 5 graus. Foi realizada uma análise descritiva e inferencial utilizando os testes Anova de um factor e o teste de comparações múltiplas de Bonferroni. As obrigações profissionais e domésticas, juntamente com a repetição de actividades e conflitos familiares, são identificados como os obstáculos e dificuldades, respectivamente, mais presentes no lazer familiar durante o tempo de confinamento. Tanto para os obstáculos como para as dificuldades, o significado estatístico encontra-se no número de filhos e de membros da família no agregado familiar, no entanto, o estatuto profissional dos pais não é significativo com dificuldades. É evidente a necessidade de estabelecer novas políticas familiares para períodos de confinamento juntamente com o apoio e aconselhamento de instituições como escolas ou empresas para as ajudar a lidar melhor com a situação de equilíbrio trabalho-vida é evidente.

## Introducción

Con el inicio del 2020 llegó un suceso histórico sin precedentes que se adentró en la sociedad nacional e internacional como un terremoto arrasando con todo, y fue el desencadenante de una serie de decisiones de los diferentes estados, que acotaron desde lo sanitario a lo educativo, y derivaron en una pausa de la vida social: la pandemia COVID-19. De esta forma, desde mediados de marzo de 2020, las políticas restrictivas han obligado a permanecer en los hogares y a una rearticulación de relaciones sociales, declarando la posibilidad única de establecer encuentros cercanos con los convivientes como el principal referente de contacto (López & Rodo, 2020). Como consecuencia inmediata, el confinamiento incrementó las responsabilidades familiares, reorganizó el tiempo de

vida familiar y planteó nuevas necesidades afectivas, sociales y educativas que requieren ser identificadas, aunque se carecen de los instrumentos de diagnóstico familiar adecuados para ello (Fernández-de-Castro & Ramírez-Ramírez, 2022). Esta ruptura en el desempeño de actividades diarias ha tenido un mayor impacto en los jóvenes, ya que el aislamiento domiciliario significó la pérdida de contactos en diferentes círculos de socialización, como espacios educativos, lugares de ocio y tiempo libre, o la calle en sí mismo (Orte *et al.*, 2020).

En esta nueva ordenación social los progenitores deben lidiar con las obligaciones laborales propias del teletrabajo, junto al acompañamiento y seguimiento de las prácticas escolares de su descendencia, pudiendo esto generar importantes niveles de ansiedad y estrés (Moreno & Molins, 2020). La necesidad de un tiempo de

esparcimiento resulta vital en todo ser humano, aunque se hace más necesario en tiempos de COVID, especialmente, si en las familias hay personas con discapacidad (Belmonte & García-Sanz, 2022; Mirete *et al.*, 2022; García-Sanz *et al.*, 2022), ya que involucrarse en actividades de ocio fortalece la satisfacción y calidad de vida (Jenq & Chen, 2021). Para sobrellevar la convivencia familiar se recogieron cerca de medio centenar de documentos guías elaborados mayoritariamente por instituciones públicas abordando el apoyo educativo, socio-educativo y psicológico desde la prevención primaria, secundaria y terciaria (Orte *et al.*, 2020). También, resulta primordial ofrecer alternativas de ocupación del tiempo libre diferentes a los recursos tecnológicos para prevenir el aislamiento intrafamiliar (Cívico *et al.*, 2021).

Previo al confinamiento, el ocio familiar no estaba absuelto de problemáticas internas (dificultades) y externas (obstáculos), y aunque ambas se retroalimentan y resultan igualmente dañinas, no tienen el mismo alcance. Por operatividad, suelen presentarse de forma diferenciada, a pesar de que existe una fuerte relación entre ambas, pues los obstáculos son factores externos a las familias que inciden sobre ellas hasta el punto de alimentar las dificultades emergentes en las prácticas desarrolladas en el tiempo libre (Álvarez-Muñoz, 2020). En lo que respecta a los obstáculos, los aspectos económicos, junto a las responsabilidades laborales y domésticas, en el caso de los adultos, y escolares, en los menores, son los más señalados (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2020; Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2020; Jenq & Chen, 2021). En cuanto a las dificultades, las más señaladas son: el aburrimiento ocasionado por la repetición de actividades, los conflictos, falta de consenso, entre otros (Cifuentes *et al.*, 2020; Farré *et al.*, 2020; Vázquez *et al.*, 2020). A continuación, se expone hermenéutica y reflexivamente, el estado previo de la investigación al respecto.

La mercantilización del ocio como una extensión más de la predominante cultura de consumo, enfatiza lo económico como variable que posibilita u obstaculiza la oferta de experiencias (Harrington, 2014). Más específicamente, las familias vulnerables económicamente se caracterizan por una situación laboral irregular y/o precaria que imposibilita la disponibilidad de suficientes recursos económicos, afectando sobre las posibilidades de acceso a una oferta de ocio cada vez más supeditada al alcance económico de las familias (Lozano *et al.*, 2020). Por el contrario, en las familias con alto nivel adquisitivo se potencia el ocio cultural, contribuyendo a un sesgo de clase social (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2020), y los adolescentes demandan más el tipo de ocio digital y

comercial (Álvarez-Muñoz, 2020). Estas formas de ocio familiar se han visto gravemente perjudicadas por el confinamiento, debiendo buscar nuevas alternativas.

En general, las obligaciones escolares y las tareas para casa constituyen una de las actividades que más colapsan el tiempo en familia. Se cuestiona su productividad en el aprendizaje de los menores y disminuye el ocio familiar, de que los progenitores pasan más tiempo apoyando en las tareas escolares que jugando en familia (Berasategi *et al.*, 2020). Es por ello que, en tiempos de confinamiento, los docentes deben promover metodologías más activas y tareas que puedan realizar los estudiantes de forma autónoma, eliminando la dependencia familiar (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2020). Se trata de buscar una nueva educación a distancia que no replique el sistema presencial, un modelo híbrido en el que juego y familia se combinan para el diseño de las tareas escolares, de manera que contribuyan a eliminar el malestar familiar a la vez que se promueve el encuentro (Rudolph & Zacher, 2021; Varela *et al.*, 2021).

El ámbito laboral de los progenitores, causante de los problemas de conciliación familiar, destaca como obstáculo del ocio, que las políticas establecidas no terminan de solventar (Martínez-García *et al.*, 2018). Aunque durante el confinamiento se eliminaron los desplazamientos laborales, en lugar de facilitar el tiempo en familia afloraron nuevos retos como la escasa formación frente al teletrabajo o la extensibilidad del horario laboral y la disponibilidad de atención (Santillán, 2020). Además, el tener que afrontar los desafíos laborales y familiares en un mismo entorno sin la presencia de una válvula de escape hace más ardua la tarea de poder dedicar un tiempo a los hijos y, además, que este sea de calidad.

Al margen de lo escolar y lo laboral, también existen obligaciones en el ámbito doméstico que actúan en detrimento del ocio familiar. Todavía persiste una feminización del cuidado, a pesar de que el sesgo histórico de la mujer desempeñando en exclusividad la atención del hogar se está eliminando, abriendo paso a una nueva figura femenina que, además de trabajar, se encarga de sobrellevar las cargas domésticas y familiares (Farré *et al.*, 2020; Jenq & Chen, 2021). No obstante, el teletrabajo promovido durante la pandemia contribuye a que ambas partes de la pareja permanezcan en el hogar, tomando ese desequilibrio de responsabilidades una visión más equitativa al verificar unos padres que dedican más tiempo al cuidado de los menores (Alon *et al.*, 2020).

Todas estas obligaciones de diferente naturaleza están configurando la ocupación o el cuidado del otro como un deber más que un placer,

entendiéndolo como un sacrificio que conlleva un descuido del plano personal-individual. De ahí, la necesidad de desarrollar un ejercicio del ocio individual en pro de cuidar el bienestar personal que se ve atentado por la propia familia, identificado a veces como un ejercicio de individualismo en el que se delegan las responsabilidades familiares y educativas (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2019; Jenq & Chen, 2021).

De forma paralela a los obstáculos, surgen dificultades intrafamiliares que limitan directamente las prácticas de ocio y su dinámica. Uno de los más representativos son los conflictos que se generan producto de las diferencias o discrepancias entre los miembros, lo que contribuye a disminuir los niveles de satisfacción (Cifuentes *et al.*, 2020) o reducir el sentimiento de pertenencia (De-Juanas *et al.*, 2017), y son más frecuentes cuando se dan problemas de conciliación o falta de recursos económicos (Lozano *et al.*, 2020). Con la entrada de la pandemia COVID-19, las familias se enfrentaron a un nuevo escenario convivencial en el que se incrementan los niveles de ansiedad, estrés y desequilibrio emocional ante la imposibilidad de salir, lo que a su vez desencadena en un mayor número de conflictos de los que se experimentan en situación de normalidad (Behar-Zusman *et al.*, 2020).

Se ha demostrado que establecer niveles de comunicación asertivos en la familia permite gestionar, sin un elevado coste emocional, los conflictos, convirtiéndose, como apuntan Robles *et al.* (2021), en un buen predictor del éxito de la vida familiar. De hecho, un entorno comunicativo positivo ayuda a incrementar el afecto entre los miembros y el deseo por permanecer tiempo juntos que desencadenaría a su vez en un aumento de la frecuencia de actividad de ocio familiar (Hart *et al.*, 2020; Hodge *et al.*, 2022). En contraposición, una escasez o inadecuada comunicación paterno-filial dificulta la convivencia, el gusto por pasar tiempo juntos y evoca a una preferencia por el ocio individual (Fernandes *et al.*, 2020). Durante el tiempo de confinamiento, la comunicación, fluida y continuada, ha adquirido especial importancia, consolidándose como una variable predictora del bienestar familiar, del menor desgaste emocional y, por consiguiente, una mayor garantía de encuentros familiares de calidad (Belmonte *et al.*, 2021; Prime *et al.*, 2020).

Sin embargo, durante el confinamiento COVID-19, se identificó en España la falta de comunicación, la necesidad de educar en competencias parentales para la crianza y la urgencia de implementar programas y recursos de atención social y psicológica para las familias (Belmonte & Bernárdez, 2020; Orte *et al.*, 2020), además de esto, en el contexto latinoamericano se señala también

las problemáticas relacionadas con la violencia intrafamiliar, la relación familia-escuela, suicidio y conductas autodestructivas, así como una falta de educación emocional preventiva (Fernández-Castro & Ramírez-Ramírez, 2022; Reluz & Palacios-Alva, 2021).

No obstante, aunque el ámbito relacional y comunicativo son componentes esenciales para el ocio familiar, gran parte de su trascendencia también recae sobre el contenido y preparación de las actividades. Son muchas las familias que descuidan las actividades hasta el punto de reiterar su ejercicio sin contemplar lo importante: el propósito e interés de estas (Vovk & Vovk, 2017). Este descuido genera un estado emocional de aburrimiento que supone una verdadera amenaza que abre paso a la apatía, la insatisfacción y la falta de interés, incidiendo directamente sobre la capacidad de resiliencia de las familias, de vital importancia en tiempos adversos como el confinamiento (Vázquez *et al.*, 2020). De esta forma, tal y como postulan Berasategi *et al.* (2020), se ha de apostar por una filosofía familiar que evite recaer en la repetición de actividades, ideando nuevas iniciativas que eliminen el desazón o desinterés por pasar tiempo en común. De hecho, no se debe desestimar el valor de las actividades desarrolladas en el hogar, pues son señaladas como las más beneficiosas a nivel intrafamiliar, por lo cual, deben seleccionarse con criterio y sometidas a valoración (Townsend *et al.*, 2017). Es más, cuando una actividad de ocio familiar deja de ser operativa como elemento de entretenimiento para alguno de los miembros de la familia, deben buscarse otras alternativas.

Finalmente, traemos a coalición la falta de consenso o imposición de las experiencias de ocio por parte de los progenitores como una de las dificultades comunes, especialmente cuanto menor es la edad de la descendencia. Se ha de evitar realizar un ejercicio por imposición en el que la ausencia de libertad evoca a la utilización de un modelo parental dictatorial, aprovechando el confinamiento como un momento idóneo para reorientar los roles familiares (Velásquez, 2020). Aunque el hogar sea un entorno asiduo para los miembros familiares, se ha de desterrar el sistema de organización basado en la aleatoriedad para promulgar una personalización del ocio familiar intrafamiliar (Townsend *et al.*, 2017). En este sentido, resulta más que necesario la transmisión de una cultura democrática en la construcción del perfil de ocio familiar de las familias, una participación comunitaria en la que la preparación, organización y evaluación de las actividades resulta una tarea conjunta (Schwab & Dustin, 2015).

De esta manera, se ha evidenciado la importancia que tiene el ocio familiar en la manera

de gestionar y sobrellevar la nueva situación de confinamiento, así como los elementos que obstaculizan y dificultan el desarrollo de las prácticas de ocio familiar en esta nueva manera de vivir en familia. Esta retroalimentación hace necesario indagar sobre los cambios que han concurrido en el entorno familiar a partir de esta nueva vivencia, surgiendo así cuestiones como: ¿Cuáles son las dificultades que han de afrontar las familias ante un confinamiento? ¿Afectan de la misma manera los obstáculos que inciden sobre el ocio familiar? Preguntas que sirven como plataforma para iniciar el procedimiento de esta investigación.

## Objetivos

El doble propósito de este estudio es el de analizar la percepción familiar sobre los obstáculos y las dificultades del ocio familiar durante el confinamiento, en función del número de hijos, miembros en la familia y la situación laboral de los padres y madres.

## Metodología

Con la finalidad de extraer datos empíricos acerca de la nueva situación del ocio familiar fruto de una situación de confinamiento impulsado por la pandemia COVID-19, se estableció un diseño de investigación de corte no experimental, transversal y descriptivo-correlacional, el cual permitió la realización de una descripción precisa y con rigor acerca de una realidad socioeducativa específica, extrayendo resultados y datos específicos que sirven como prelude de los hallazgos extraídos a partir de su análisis.

## Participantes

Para la selección de la muestra, el principal requisito fue ser padre o madre convivientes con sus hijos o hijas durante el confinamiento en una residencia hallada en el área territorial del estado español. La participación de éstos quedó organizada bajo los principios éticos establecidos por los parámetros éticos que la Universidad de Murcia establece en su web, de forma que a los participantes se les detalló todo el proceso de investigación, se garantizó el anonimato y protección de los datos y, además, se incorporó a la parte inicial del cuestionario un consentimiento informado. De esta forma, la muestra total quedó conformada por un total de 763 adultos, padres o madres de familias residentes en España. En la presente tabla aparece detallado la distribución muestral en base al número de hijos, el número de miembros convivientes y, por último, la situación laboral.

**Tabla 1: Distribución de la muestra de familias participantes en el estudio**

Características participantes	Total, N (%) 763 (100)
<b>Número de hijos</b>	
1 hijo	234 (33.66%)
2 hijos	346 (45.34%)
3 hijos	127 (16.63%)
4 hijos	39 (5.10%)
5 hijos	17 (2.22%)
<b>Miembros familia</b>	
2 o 3 miembros	266 (34.84%)
4 o 5 miembros	433 (56.72%)
6 o más miembros	64 (8.38%)
<b>Situación laboral</b>	
Tiempo completo	403 (52.79%)
Tiempo parcial	76 (9.95%)
Desempleado o estudiante	164 (21.48%)
Jubilado o pensionista	20 (2.62%)
Situación de ERTE	100 (13.10%)

## Instrumento

En el presente estudio, que es parte de una investigación de mayor amplitud, se van a tomar los resultados de las dimensiones relativas a las dificultades (P23 a P29) y a los obstáculos (P44 a P48). Tales apartados son dos de las piezas del constructo total del cuestionario de 61 ítems acerca del ocio familiar durante el periodo de confinamiento (Hernández-Prados *et al.*, 2022). La fiabilidad global del cuestionario es bastante alta (.887) y, de una forma más concreta, también obtuve un nivel alto en relación con las dimensiones de los obstáculos (.729) y las dificultades (.859). Para cumplimentar el cuestionario se debía seleccionar en cada ítem una opción de respuesta dentro de una escala Likert de 1 a 5 que quedaba definida por las siguientes categorías de respuesta: 1(nada), 2 (poco), 3 (algo), 4 (bastante) y 5 (mucho). Previamente a los ítems referidos al ocio familiar se incluía una serie de preguntas acerca de la

situación sociodemográfica de las familias, en este caso se va a considerar para el análisis: el número de hijos, el número de miembros convivientes y la situación laboral del padre o madre.

### Procedimiento y análisis de datos

Una vez fue diseñado el cuestionario definitivo, se dio paso a la distribución de este bajo una organización sistemática y bien planificada. En primer lugar, se hizo un rastreo documental a través del cual se estableció un contacto inicial telemático con 54 centros educativos de diferentes comunidades autónomas, en el mismo se incluía una hoja informativa acerca de la investigación junto a un hipervínculo que permite el acceso al cuestionario en su versión online para que pueda ser cumplimentado. Dicho primer procedimiento fue realizado con el objetivo de que las instituciones educativas dieran difusión a las familias para su participación. Posteriormente, se ideó una campaña de difusión por redes sociales (Instagram, Twitter y Facebook) a los diferentes grupos o cuentas de índole educativa, social o familiar. Se estableció un mes de propagación continuada hasta la recogida de los datos para su posterior análisis.

Todo el proceso de vaciado, análisis y contraste de los datos se llevó a cabo a través del programa informático de estadística SPSS versión 24, el cual permite un tratamiento óptimo de los datos de naturaleza cuantitativa. De esta forma, se aplicó una estadísticas descriptiva e inferencial paramétrica, en consideración a las razones establecidas por Siegel (1991), junto a los resultados obtenidos del análisis de normalidad (*Kolmogorov-Smirnov*), la presencia de un tamaño muestral

(N) superior a 30 y, por último, la verificación de la existencia de una igualdad de las varianzas u homocedasticidad (*Levene*).

De esta forma, con la finalidad de precisar si se hallaban diferencias significativas, se aplicaron los parámetros de *ANOVA de un factor* y el *Test de comparaciones múltiples de Bonferroni*, tomando como referencia un nivel de significación estadística de  $\alpha=.05$ . También, a fin de poder esclarecer la magnitud de la relación de diferencias significativas, se usó la prueba *d de Cohen* por medio de la cual determinar el tamaño del efecto (Cohen, 1988).

### Resultados

A continuación, se muestra el número de sujetos (n) y los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación, concretamente las puntuaciones medias ( $\bar{X}$ ), desviaciones típicas ( $\sigma$ ), suma de cuadrados, grados de libertad (gl), valor crítico de Snedecor (F), junto con la significación estadística (p), por cada uno de los objetivos planteados en el estudio.

#### Obstáculos del ocio familiar durante el confinamiento

Tal y como se refleja en la Tabla 2, los padres de familia afirman que durante el periodo de tiempo que supuso el confinamiento, el trabajo ( $\bar{X}_{p45}=3,22$ ), junto con las obligaciones del hogar ( $\bar{X}_{p46}=3,23$ ), supusieron un obstáculo para su ocio familiar. No por el contrario, las actividades de ocio individual ( $\bar{X}_{p47}=2,15$ ), o una posible falta de recursos económicos ( $\bar{X}_{p48}=2,12$ ).

**Tabla 2: Estadísticos descriptivos de los obstáculos para el ocio familiar durante el confinamiento**

Aspectos que suponen un obstáculo para el ocio familiar:	n	$\bar{X}$	$\sigma$
<b>P44... Tareas escolares/académicas.</b>	763	2,61	1,294
<b>P45... El trabajo.</b>	763	3,22	1,317
<b>P46... Las obligaciones del hogar.</b>	763	3,23	1,093
<b>P47... Mis actividades de ocio individual.</b>	763	2,15	,977
<b>P48... La falta de recursos económicos.</b>	763	2,12	1,211

Valorando la percepción de los padres sobre los obstáculos para el ocio familiar durante el confinamiento en función del número de hijos que hay en la familia, tras el cálculo de la prueba *Anova de un factor* y la aplicación de las pruebas post-hoc, concretamente el *Test de comparaciones múltiples de Bonferroni*, se observa en la Tabla

3, que existe significación estadística ( $p=.001$ ), concretamente respecto a las familias con hijo único y las que poseen dos ( $p_{1,2}=.000$ ) y tres hijos ( $p_{1,3}=.019$ ), a favor en ambos casos de las familias con mayor descendencia ( $\bar{X}_2=2,75$ ;  $\bar{X}_3=2,74$ ). Tras analizar tales diferencias con la estimación de la prueba *d de Cohen*, se observa que la magnitud

obtenida muestra que estas no presentan un índice cercano al típico establecido por Cohen (1988), al tratarse de diferencias ( $d=.5$ ), sino más bien por

debajo ( $d_{1-2}=-0,356$ ;  $d_{1-3}=-0,335$ ), no siendo dichas diferencias demasiado potentes.

**Tabla 3: Estadísticos descriptivos e inferenciales de los obstáculos en función del número de hijos**

	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
1 hijo	234	2,50	,688	10,441	4	2,610	4,979	,001
2 hijos	346	2,75	,714					
3 hijos	127	2,74	,743					
4 hijos	39	2,62	,919		758	,524		
5 hijos	17	2,54	,760	397,403				

Haciendo alusión acerca de esta percepción en función del total de miembros familiares, tal y como se visualiza en la Tabla 4, se halla significación estadística ( $p=.000$ ), específicamente entre las familias compuestas por 2 o 3 personas y las

que tienen 4 o 5 ( $p_{2/3-4/5}=.000$ ), y 6 o más miembros ( $p_{2/3-6/+}=.043$ ), a favor en ambos casos de las familias más amplias ( $\bar{X}_{4/5}=2,76$ ;  $\bar{X}_{6/+}=2,72$ ). Estas diferencias de nuevo resultan ser poco potentes ( $d_{2/3-4/5}=-0,392$ ;  $d_{2/3-6/+}=-0,326$ ).

**Tabla 4: Estadísticos descriptivos e inferenciales de los obstáculos en función de los miembros familiares**

	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
2 o 3 miembros	266	2,48	,705	13,855	2	6,928	13,363	,000
4 o 5 miembros	433	2,76	,721					
6 o más miembros	64	2,72	,764	393,988	760	,518		

Analizando la opinión esta vez en función de la situación laboral de los padres, se observa en la Tabla 5, que aparecen diferencias significativas ( $p=.004$ ), no demasiado potentes ( $d_{TC-DoE}=0,296$ ), particularmente entre los padres que trabajan a

tiempo completo y las familias cuyos cónyuges están desempleados o son estudiantes ( $p_{TC-DoE}=.012$ ), a favor de los padres en situación laboral activa ( $\bar{X}_{TC}=2,75$ ).

**Tabla 5: Estadísticos descriptivos e inferenciales de los obstáculos en función de la situación laboral de los padres**

	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Tiempo completo	403	2,75	,673	8,254	4	2,063	3,914	,004
Tiempo parcial	76	2,63	,679					
Desempleado o estudiante	164	2,53	,804					
Jubilado o pensionista	20	2,54	,997	399,590	758	,527		
Situación de ERTE	100	2,62	,767					

### Dificultades surgidas en el ocio familiar durante el confinamiento

Por otro lado, hablando de una manera holística, tal y como se aprecia en la Tabla 6, los padres consideran que, durante el confinamiento, la repetición de actividades ( $\bar{X}_G=3,08$ ) ha supuesto un

pequeño problema para su ocio familiar. Otras dificultades surgidas, aunque en menor medida, han sido algunos conflictos y/o discusiones ( $\bar{X}_{p23}=2,52$ ), falta de consenso ( $\bar{X}_{p24}=2,29$ ), ausencia de planificación conjunta ( $\bar{X}_{p25}=2,25$ ) o la escasa involucración de los miembros ( $\bar{X}_{p28}=2,19$ ).

En mi ocio familiar surgen las siguientes dificultades:	n	$\bar{X}$	$\sigma$
P23... Conflictos y/o discusiones.	763	2,52	,925
P24... Falta de consenso.	763	2,29	,847
P25... Ausencia de planificación conjunta.	763	2,25	,957
P26... Repetición de actividades.	749	3,08	1,014
P27... Falta de respeto de las normas.	763	2,14	1,000
P28... Ninguna involucración de los miembros.	763	2,19	1,014
P29... Escasa comunicación.	763	1,92	,951

Estimando la opinión de los padres sobre las dificultades surgidas en el ocio familiar durante el confinamiento, en función del número de hijos que hay en la familia, se refleja en la Tabla 7, que existe significación estadística ( $p=,000$ ), concretamente respecto a las familias con tres hijos y las

que poseen uno ( $p_{3-1}=,000$ ) o dos hijos ( $p_{3-2}=,011$ ), a favor en ambos casos de las familias con mayor descendencia ( $\bar{X}_3=2,56$ ). En esta ocasión las magnitudes de estas diferencias son cercanas al valor típico ( $d_{3-1}=-0,516$ ;  $d_{3-2}=-0,423$ ).

	n	$\bar{X}$	$\sigma$	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
1 hijo	234	2,20	,649	10,791	4	2,698	6,414	,000
2 hijos	346	2,34	,613					
3 hijos	127	2,56	,741					
4 hijos	39	2,38	,676	318,820	758	,421		
5 hijos	17	2,33	,507					

Evaluando esta percepción en función de los miembros familiares, observando la Tabla 8, se halla significación estadística ( $p=,000$ ), específicamente entre las familias compuestas por 2 o 3 personas y las que tienen 4 o 5 ( $p_{2/3-4/5}=,000$ ), y 6 o

más miembros ( $p_{2/3-6/+}=,004$ ), a favor de las familias más amplias, en ambos casos ( $\bar{X}_{4/5}=2,41$ ; ( $\bar{X}_{6/+}=2,48$ ), aunque con magnitudes de tales diferencias por debajo del típico establecido ( $d_{2/3-4/5}=-0,338$ ;  $d_{2/3-6/+}=-0,428$ ).

**Tabla 8: Estadísticos descriptivos e inferenciales de las dificultades en función de los miembros familiares**

	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
2 o 3 miembros	266	2,19	,667	9,256	2	4,628	10,979	,000
4 o 5 miembros	433	2,41	,632					
6 o más miembros	64	2,48	,685	320,355				

Por último, examinando la opinión esta vez en función de la situación laboral de los padres, se

observa en la Tabla 9, que no aparecen diferencias estadísticamente significativas ( $p=,757$ ).

**Tabla 9: Estadísticos descriptivos e inferenciales de las dificultades en función de la situación laboral de los padres**

	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Tiempo completo	403	2,32	,612	328,792	4	,205	,472	,757
Tiempo parcial	76	2,42	,669					
Desempleado o estudiante	164	2,32	,650					
Jubilado o pensionista	20	2,28	,635					
Situación de ERTE	100	2,37	,827					

## Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue evaluar los obstáculos y dificultades que interfirieron en las experiencias de ocio familiar en toda España durante el período inicial de la crisis del COVID-19, concretamente en el confinamiento. Se descubrió que los padres de familia afirman que, durante el confinamiento, los obstáculos que se han presentado en relación con el ocio familiar han sido principalmente el trabajo, junto con las obligaciones del hogar, coincidiendo en este sentido con lo señalado por Santillán (2020) al afirmar que el teletrabajo ha supuesto un verdadero desafío para la conciliación de los tiempos laborales y familiares y con Jenq & Chen (2021) que identifican la carga doméstica un importante obstáculo para la dedicación al ocio familiar.

A partir de estos resultados, se cuestiona la percepción del trabajo en casa como mecanismo que flexibiliza la gestión del tiempo, facilita la conciliación, la convivencia y ocio familiar, ya que se incrementa el volumen de horas que invierten los miembros de la familia frente al ordenador, ampliando la jornada laboral (Venegas & Leyva, 2020), confirmando la hipótesis de Santillán (2020) que afirma que el trabajo telemático no

facilita el tiempo del ocio compartido en la familia y, por consiguiente, hace más arduo el periodo de confinamiento. Junto a la fatiga que ocasiona la sobrecarga laboral en tiempos de pandemia, las obligaciones del hogar constituyen otro obstáculo para el disfrute del ocio familiar. Por lo tanto, aunque en el confinamiento se ha registrado un reparto más equitativo de las tareas del hogar y cuidado de los menores (Alon *et al.*, 2020), no deja de suponer una responsabilidad que resta dedicación a un tiempo relajado y de disfrute, lo que implica una mayor desazón para los progenitores (González & Cuenca, 2020).

Si bien hemos comprobado en la fundamentación de este trabajo que las cuestiones económicas son consideradas un impedimento del ocio familiar, especialmente en las más vulnerables (Álvarez-Muñoz, 2020; Harrington, 2014; Lozano *et al.*, 2020), los resultados obtenidos en esta investigación contradicen a las investigaciones previas, siendo el obstáculo menos relevante. Según Varela *et al.* (2021), durante el confinamiento, el ocio familiar ha experimentado una vuelta a los juegos de mesa, a cocinar juntos, a las manualidades, etc., equiparando a las familias, reduciendo las diferencias de clases sociales, ya que estas experiencias de ocio no dependen directamente

de los recursos económicos. En otras palabras, la limitación de la actividad del ocio a los muros del hogar ha imposibilitado la realización de gran parte de las acciones que requieren de un nivel económico fuera del núcleo familiar (ocio comercial, cultural, viajar, gastronómico, etc.), lo que lleva a idear nuevas formas más lúdicas de bajo coste para pasar el tiempo en familia (Varela *et al.*, 2021). Finalmente, según los resultados obtenidos, el tiempo en familia durante el confinamiento, ha supuesto un cambio en las dinámicas intrafamiliares, donde el individualismo no se antepone a lo común, contradiciendo de este modo lo expuesto por Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz (2019), al afirmar que se valoran primeramente los intereses familiares a los personales, dejando atrás ese egoísmo instaurado por la sobrecarga familiar. Parece que el asentamiento de las familias en sus hogares a tiempo completo ha sido bien recibido, permitiendo pasar un tiempo en familia, pero también ha despertado la añoranza de lo individual.

En lo que respecta a las dificultades, la repetición de actividades ha sido la más manifestada por las familias participantes en el estudio, confirmando el modelo de imposición familiar que identificó Velásquez *et al.* (2020) en la investigación realizada en época de confinamiento. Aunque lo económico no suponga un obstáculo, la necesidad de reinventarse para no recaer en reiteraciones supone un ejercicio de creatividad extra que para los progenitores se percibe como un verdadero desafío que no terminan de superar (Elisondo *et al.*, 2020). Por lo cual, al igual que en el estudio de Townsend *et al.* (2017), previo al confinamiento, el diseño de las actividades sigue siendo una tarea única de los padres, por lo cual, en los modelos de ocio familiar persisten perfiles predefinidos difíciles de modificar, en los que, cuando una actividad es productiva, se mantiene, aunque su reiteración continuada resulta contraproducente para mantener la motivación y el interés.

En relación con las variables sociodemográficas, los resultados muestran que tanto los obstáculos como las dificultades surgidas en el ocio durante el confinamiento, existen diferencias significativas en función del número de hijos. Concretamente, se observa, por un lado, que cuanto mayor es el número de hijos, más obstáculos y dificultades identifican los progenitores de las familias, y por otro, que existe significación estadística entre el volumen de miembros familiares y la percepción de las dificultades y obstáculos, haciéndose más dificultoso el ocio familiar conforme aumentan los miembros de la unidad familiar. Ambos aspectos han sido evidenciados en estudios previos, ya que los obstáculos del ocio familiar como la sobrecarga doméstica, laboral y escolar

que conllevan las familias, aumentan conforme se incrementa el número de hijos, especialmente en las mujeres (Guizardi 2020; Quispe, 2020). Asimismo, las familias extensas con un amplio número de hijos son más propensas a que emerjan conflictos y problemas de conducta en los hijos (Ascanio & Ferro, 2018; Villareal-Zegarra & Paz-Jesús, 2017), siendo esta una de las dificultades del ocio familiar contempladas en el estudio realizado. Lo mismo ocurre con la variable del número de miembros en el hogar, identificando que cuanto más gente convive en el mismo hogar, menor percepción hay tanto de las dificultades como de los obstáculos. En consonancia, el estudio de Florez y Contreras (2018) identifica los núcleos familiares con muchos miembros como entornos multiactividad en el que la intensidad de la dinámica desdibuja el efecto de estas adversidades internas y externas.

Por último, la ocupación laboral de los padres no repercute sobre el desarrollo de dificultades, pero resulta una variable de significación para los obstáculos que amenazan el ocio familiar durante el confinamiento. De modo que los padres en situación laboral activa, especialmente aquellos que están a tiempo completo, presentan una mayor percepción de los obstáculos que dificultan el ocio familiar que aquellos que se encuentran desempleados. De esta manera, los resultados concuerdan con varios estudios realizados antes de la pandemia (Belmonte *et al.*, 2022; Martínez-García *et al.*, 2018; Martínez-Pampliega *et al.*, 2019) y durante la misma (Santillán, 2020; Venegas & Leyva, 2020). Todos ellos coinciden en que la conciliación de los tiempos hace más consciente a los padres de los obstáculos que afectan al ocio familiar, y aquellos que se encuentran en desempleo no experimentan los altos niveles de estrés o ansiedad que genera el sobrellevar las responsabilidades familiares y laborales. Tampoco terminan de visualizar los obstáculos aquellos padres que se encuentran en situación de ERTE, a pesar de que estudios como el de Balluerka *et al.* (2020) ubique esta situación de inestabilidad laboral y económica como una amenaza para el bienestar familiar que agrava la consideración de los obstáculos frente al desarrollo del ocio familiar.

A partir de los hallazgos extraídos, se pone de manifiesto la necesidad de establecer políticas concretas para periodos pandémicos que unifiquen teletrabajo y conciliación, superadoras de los formalismos plasmados en los documentos legislativos actuales y capaces de posibilitar un alcance real, visible en la praxis familiar. Estas medidas deben atender, sobre todo, a aquellas estructuras familiares que acarrearán más dificultades para sobrellevar la situación, es decir, aquellas en la que residen más convivientes en el hogar o

tienen más hijos a su cargo. Además de las instituciones políticas, las escuelas ocupan un importante lugar como servicio de apoyo, asesoramiento y orientación a las familias en tiempos en los que se han de enfrentar a una crianza de los menores, aportando bancos de recursos o píldoras formativas de utilidad para solventar los obstáculos y dificultades, e impulsar el ocio familiar. Por último, hacer un llamamiento a las empresas y administraciones a fin de establecer reglamentos internos de teletrabajo que antepongan la figura del trabajador y su disfrute personal-familiar por encima de cualquier interés laboral.

No quepa duda de que el presente estudio contribuye a esclarecer la magnitud de los cambios ocasionados por esta nueva dinámica social “impuesta”, sin embargo, no estuvo ausente de limitaciones que se han de mencionar para contemplar en futuras investigaciones. Para que el ocio familiar pueda contribuir al desarrollo de las capacidades señaladas por Álvarez-Muñoz

y Hernández-Prados (2022), se hace necesario atender a los aspectos limitantes que en algunos contextos familias imposibilitan el poder pasar un tiempo compartido de disfrute.

Ahora bien, al tratarse de un estudio descriptivo recoge la información en un momento puntual, la inclusión de un diseño transversal posibilitará obtener una visión más amplia y, además, verificar qué evolución sigue el ocio familiar ante los diferentes acontecimientos. ¿Cómo ha cambiado el ocio familiar en cada ola COVID que ha implicado nuevas medidas de restricción? ¿Qué efectos conlleva en el ocio familiar la dilatación en el tiempo de esta situación pandémica? La otra limitación se halla en el instrumento de recogida de información y la situación de cumplimentación online que, aunque facilita la difusión y alcance, conlleva un desconocimiento de las variables que contaminan las respuestas y multitud de errores de cumplimentación que reducen el tamaño muestral posible.

## Referencias

- Alon, T.M., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J., & Tertilt, M. (2020). The impact of COVID-19 on gender equality. *National Bureau of economic research*, 26947, 1-37. <https://doi.org/10.3386/w26947>
- Álvarez-Muñoz, J.S. (2020). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescentes de la Región de Murcia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Álvarez-Muñoz, J.S., & Hernández-Prados, M.A. (2022). El desarrollo de las capacidades desde el ocio familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 35-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.502551>
- Ascano-Velasco, L., & Ferro-García, R. (2018). Combinando la terapia de aceptación y compromiso con la terapia de interacción padres-hijos en un niño con graves problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 57-62. <http://193.147.134.18/bitstream/11000/4480/1/8-17-12.pdf>
- Balluerka, N., Gómez Benito, J., Hidalgo Montesinos, M.D., Gorotiaga Manterola, A., Espada Sánchez, J.P., Padilla García, J.L., & Santed Germán, M.Á. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Behar-Zusman, V., Chavez, J.V., & Gattamorta, K. (2020). Developing a measure of the impact of COVID-19 social distancing on household conflict and cohesion. *Family process*, 59(3), 1045-1059. <https://doi.org/10.1111/famp.12579b>
- Belmonte, M.L., Álvarez-Muñoz, J.S., & Hernández Prados, M.Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 67-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2364>
- Belmonte M.L., Álvarez-Muñoz J.S., & Hernández-Prados M.Á. (2022). Rendimiento académico percibido en función de la ocupación laboral de los padres. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 279-287. <https://doi.org/10.5209/rced.74104>
- Belmonte, M.L., & Bernárdez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online*, 3, 30-49. <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2326>
- Belmonte, M.L., & García-Sanz, M.P. (2022). Crisálidas entre mariposas. Evaluando concepciones sobre discapacidad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 123-133. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2653/2567>
- Berasategi, N., Idoiaga Mondragón, N., Dosil Santamaría, M., Eiguren Munitis, A., Pikatza Gorrotxategi, N., & Ozamiz Echevarria, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por COVID-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12. [http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol9\\_num3e\\_eng.html](http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol9_num3e_eng.html)

- Cívico Ariza, A., Cuevas Monzonís, N., Colomo Magaña, E., & Gabarda Méndez, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: una preocupación familiar. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, (22), 1204-1204. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i22.1204>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2.ª ed. Academic Press.
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F.J., & Rodríguez-Bravo, A.E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: Implicaciones educativas. En A. Madariaga y A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-49). Universidad de La Rioja
- Elisondo, R.C., Melgar, M.F., Chesta, R.C., & Siracusa, M. (2020). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación*, (22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>
- Farré, L., Fawaz, Y., González, L., & Graves, J. (2020). How the COVID-19 lockdown affected gender inequality in paid and unpaid work in Spain. *IZA Discussion Paper*, 13434, 1-39. <https://ssrn.com/abstract=3643198>
- Fernandes, C.S., Magalhães, B., Silva, S., & Edra, B. (2020). Perception of family functionality during social confinement by Coronavirus Disease 2019. *Journal of Nursing and Health*, 10(4), 1-14. <https://doi.org/10.15210/jonah.v10i4.19773>
- Florez-Vaquiro, N., & Contreras, M.L. (2018). Hogares rurales y estrategias familiares de vida en México. *Revista Latinoamericana de Población*, 12(23), 109-147. <https://doi.org/10.31406/n23a6>
- García-Sanz M.P., Belmonte, M.L., & Galián, B. (2022). Barreras invisibles: validación de un instrumento para valorar la actitud hacia las personas con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(1), 151-176. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/4761/6451>
- González, M.J., & Cuenca Piqueras, C. (2020). Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempos del COVID-19. *Revista de ciencias sociales*, 26(4), 28-34. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34644>
- Guizardi, M. (2020). El cuidadómetro fronterizo: Sobrecarga femenina y estrategias de movilidad en la Triple Frontera del Paraná. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 17. <https://doi.org/10.1590/1809-43412020v17d700>
- Harrington, M. (2014). Practices and meaning of purposive family leisure among working and middle-class families. *Leisure Studies*, 34(3), 471-486. <https://doi.org/10.1080/02614367.2014.938767>
- Hart, J.L., Turnbull, A.E., Oppenheim, I.M., & Courtright, K.R. (2020). Family-centered care during the COVID-19. *Journal of pain and symptom management*, 60(2), e93-e97. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.04.017>
- Hernández-Prados, M.Á., & Álvarez-Muñoz, J.S. (2019). Family leisure and academic achievement. Perception of the families. *Italian journal of educational research*, (23), 86-105. [ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3685](https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3685)
- Hernández-Prados, M.Á., & Álvarez-Muñoz, J.S. (2020). Una mirada socioeducativa al ocio cultural. *RES: Revista de Educación Social*, (31), 101-121. <https://eduso.net/res/revista/31/el-tema-revisiones/una-mirada-socioeducativa-al-ocio-cultural>
- Hernández-Prados, M.Á., Álvarez-Muñoz, J.S., & Belmonte, M.L. (2022). Ocio familiar en tiempos de confinamiento: construcción y validación de un instrumento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 4, 1-21. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4792>
- Hodge, C.J., Chandler, K.D., Melton, K.K., Hoke, K.L., & Blodgett, J. (2022). Real-time, passive measurement of communication during family leisure: An exploratory study of wearable sociometric badges. *Journal of Leisure Research*, 53(1), 132-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1795013>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., & Fernández-Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. [https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020\\_9\\_3\\_019](https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_019)
- Jeng, S.N., & Chen, M.R. (2021) Research on Leisure Needs, Leisure Participation and Leisure Obstacles of Family Caregivers with Intellectual Disabilities. *Open Access Library Journal*, 8, e7033. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107033>
- López, L., & Rodó, X. (2020). The end of social confinement and COVID-19 re-emergence risk. *Nature Human Behaviour*, 4(7), 746-755. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0908-8>
- Lozano, S., Robles Galeas, R., & Lozano Chaguay, L.A. (2020). Desempleo en tiempos de covid-19: efectos socioeconómicos en el entorno familiar. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(4), 187-197. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110531>
- Martínez García, R., Valenzuela, Á.L., & Varela Crespo, L. (2018). El impacto de la crisis en la conciliación de los tiempos cotidianos: Análisis de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *Sociología, problemas e prácticas*, (87), 29-44. <https://journals.openedition.org/spp/4383>
- Martínez-Pampliega, A., Ugarte, I., Merino, L., & Herrero-Fernández, D. (2019). Conciliación familia-trabajo y sintomatología externalizante de los hijos e hijas: papel mediador del clima familiar. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 10(1), 27-36. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2018.02.023>
- Mirete, A.B., Belmonte, M.L., Mirete, L., & García-Sanz, M.P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>

- Moreno, J.L., & Molins, L. (2020). Educación y COVID-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Orte, M.C., Ballester Brage, L., & Nevot-Caldentey, L. (2020). Child-juvenile risks during confinement due to COVID-19: review of family prevention measures in Spain. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 205-235. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1475>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D.T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631-643. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000660>
- Quispe, L. (2020). Breves reflexiones, retos y apuestas sobre la academia, el sistema educativo y el COVID-19. *Redes de Extensión*, (7), 75-78. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9182>
- Reluz-Barturén, F., & Palacios-Alva, C. (2021). Salud familiar en contexto COVID-19 y prevención desde la educación emocional. Análisis bibliográfico-documental Latinoamericano. *Medicina Naturalista*, 15(1), 54-61. <http://www.medipcinanaturista.org/content/view/full/16/35/>
- Robles, A.L., Junco, J.E., & Martínez-Pérez, V.M. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por COVID-19. *CuidArte*, 10(19), 1-15. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.19.78045>
- Rudolph, C.W., & Zacher, H. (2021). Family demands and satisfaction with family life during the COVID-19 pandemic. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 10(4), 249-259. <https://doi.org/10.1037/cfp0000170>
- Santillán, W. (2020). El teletrabajo en el COVID-19. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 65-76. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.289>
- Schwab, K.A., & Dustin, D.L. (2015). Towards a model of optimal family leisure. *Annals of Leisure Research*, 18(2), 180-204. <https://doi.org/10.1080/11745398.2015.1007881>
- Siegel, S. (1991). *Estadísticos no paramétricos aplicada a las ciencias de la conducta*. Editorial Trillas.
- Townsend, J.A., Van Puymbroeck, M., & Zabriskie, R.B. (2017). The core and balance model of family leisure functioning: A systematic review. *Leisure Sciences*, 39(5), 436-456. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1333057>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R., & López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-21. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vázquez, M.A., Bonilla, W.T., & Acosta, L.Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>
- Velásquez, A.A. (2020). Recursividad educativa en tiempos de COVID-19 en Venezuela. *RAC: Revista Angolana de Ciências*, 2(2), e020204-e020204. <http://publicacoes.scientia.co.ao/ojs2/index.php/rac/article/view/81>
- Venegas, C.E., & Leyva, A.C. (2020). La fatiga y la carga mental en los teletrabajadores: a propósito del distanciamiento social. *Revista Española de salud pública*, 94(1), 1-17. <https://medes.com/publication/154948>
- Villareal-Zegarra, D., & Paz-Jesús, Á. (2017). Cohesión, adaptabilidad y composición familiar en adolescentes del Callao, Perú. *Propósitos y representaciones*, 5(2), 21-64. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.158>
- Vovk, I., & Vovk, Y. (2017). Development of family leisure activities in the hotel and restaurant businesses: Psychological and pedagogical aspects of animation activity. *Economics, Management and Sustainability*, 2(1), 67-75. <https://doi.org/10.14254/jems.2017.2-1.6>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Álvarez-Muñoz, J.S., Hernández, M.A., & Belmonte, M.L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Revista Interuniversitaria*, 42, 167-180. DOI:10.7179/PSRI\_2023.11

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ.** Facultad de Educación, C. Campus de Espinardo, 12, 30100 (Murcia). E-mail: josesantiago.alvarez@um.es

**M.ª ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS.** Facultad de Educación, C. Campus de Espinardo, 12, 30100 (Murcia). E-mail: mangeles@um.es

**M.ª LUISA BELMONTE.** Facultad de Educación, C. Campus de Espinardo, 12, 30100 (Murcia). E-mail: marialuisa.belmonte@um.es

## PERFIL ACADÉMICO

### **JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ**

<https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

Graduado en Educación Infantil y Primaria y Doctor en Educación por la Universidad de Murcia. En la actualidad es Maestro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como profesor asociado del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación son la educación emocional, las nuevas metodologías, los deberes escolares, las didácticas innovadoras o el contexto familiar. Miembro del grupo de investigación “Compartimos Educación”.

### **M.ª ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS**

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Licenciada y doctora en Pedagogía, profesora Titular de la Universidad de Murcia, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, así como la relación entre familia y centros escolares. Miembro del grupo de investigación “Educación en Valores” y colaboradora del grupo de investigación “Compartimos Educación”.

### **M.ª LUISA BELMONTE**

<https://orcid.org/0000-0002-1475-3690>

Pedagoga Doctora en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Profesora Ayudante Doctora del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia. Entre sus líneas de investigación prioritarias, en la actualidad destacan fundamentalmente la planificación, aprendizaje y evaluación de competencias, la gamificación educativa, la relación familia-escuela y la discapacidad intelectual. Miembro del grupo de investigación “Compartimos Educación”.

# **Ecociudadanía y educación del consumo alimentario. Buenas prácticas socioeducativas en iniciativas ciudadanas de consumo responsable**

## **Ecocitizenship and Food Consumption Education. Socio-Educational Good Practices in Citizen Initiatives of Responsible Consumption**

### **Ecocidadania e educaçã do consumo alimentario. Boas práticas socioeducativas em iniciativas cidadãs de consumo responsável**

Kylyan Marc BISQUERT I PÉREZ\*, Pablo Ángel MEIRA CARTEA\*  
& Adolfo AGÚNDEZ RODRÍGUEZ\*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela & \*\*Université de Sherbrooke

Fecha de recepción: 05.VIII.2022

Fecha de revisión: 01.XI.2022

Fecha de aceptación: 15.XII.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

educación del consumo;  
dieta;  
ecociudadanía;  
cultura de la sostenibilidad;  
buenas prácticas

**RESUMEN:** El sistema agroalimentario industrial-globalizado constituye un factor crítico de la actual crisis socioambiental. Sus impactos contribuyen significativamente a superar los límites biofísicos del planeta y generan profundas brechas de desigualdad, mientras siguen sin alcanzarse los objetivos globales de seguridad alimentaria. En este marco, la construcción socio-cultural de la dieta desempeña un papel fundamental en un sentido ambivalente: por un lado, puede favorecer la reproducción de dicho sistema; por el otro, puede impulsar alternativas configuradas bajo criterios de consumo responsable. De este modo, deviene en un elemento educativo de especial relevancia para promover la transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles. En este sentido, en el estudio que aquí se presenta se han explorado las buenas prácticas socioeducativas que desarrollan las iniciativas ciudadanas que disponen canales y espacios alternativos de consumo responsable de alimentos. Mediante un estudio de casos múltiple realizado en la provincia de A Coruña (Galicia) con la aplicación de 42 entrevistas

#### **CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Kylyan Marc BISQUERT I PÉREZ.** Universidade de Santiago de Compostela [kylyanmarc.bisquerti@usc.es](mailto:kylyanmarc.bisquerti@usc.es)

#### **FINANCIACIÓN**

Investigación financiada por la Diputación de A Coruña en el marco de la *Convocatoria de becas de investigación de 2019 del Servicio de Acción Social, Cultura y Deportes (R.P. 2019/8027)*. Artículo elaborado en el marco del *Programa de Ayudas para la Recualificación del Sistema Universitario Español para 2021-2023, modalidad Margarita Salas (Ministerio de Universidades - Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia; financiado por la Unión Europea - NextGenerationEU)* y del *Programme de bourses d'excellence pour étudiants étrangers del Fonds de recherche du Québec - Nature et technologies*.

	<p>semiestructuradas, se analizaron las características generales de dichas iniciativas, su organización y su dimensión socioeducativa. Así mismo, desde un enfoque ecociudadano de la educación del consumo y desde el marco de la cultura de la sostenibilidad, se valoraron las prácticas socioeducativas que las iniciativas analizadas desarrollan, identificando aquellas susceptibles de contribuir a construir un modelo de educación del consumo alimentario situado en las coordenadas de la educación ambiental. Por último, a partir del abanico de actividades que estas iniciativas presentan, se identificaron cuatro categorías que congregan al conjunto de buenas prácticas que constituyen valiosas fuentes de experiencia práctica para articular enfoques socioeducativos orientados a afrontar la crisis socioambiental desde el ámbito agroalimentario.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  consumption education;                  diet;                  ecocitizenship;                  culture of sustainability;                  good practices</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The industrial-globalized agri-food system is a critical factor in the current socio-environmental crisis. Their impacts contribute significantly to overcoming the biophysical planetary boundaries and it generate also deep inequality gaps, while global food security goals remain unfulfilled. In this context, the socio-cultural construction of the diet plays a fundamental role in an ambivalent sense: on the one hand, it may favour the reproduction of such a system; on the other, it may promote alternatives configured under criteria of responsible consumption. In this way, it becomes an educational element of special relevance to promote the transition to sustainable agri-food systems. In this sense, in the study presented here have been explored the socio-educational good practices developed by citizen initiatives that provide alternative channels and spaces for responsible food consumption. Through a multiple case study conducted in the province of A Coruña (Galicia) with the application of 42 semi-structured interviews, the general characteristics of these initiatives, their organization, and their socio-educational dimension were analyzed. Likewise, from an eco-citizen approach of consumption education and from the framework of the culture of sustainability, the socio-educational practices that the analyzed initiatives develop were valued, identifying those likely to contribute to building an education model of food consumption located in the coordinates of environmental education. Finally, based on the range of activities presented by these initiatives, four categories were identified that bring together the set of good practices selected, which are valuable sources of practical experience to articulate socio-educational approaches aimed at addressing the socio-environmental crisis from the agri-food field.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  educação do consumo;                  dieta;                  ecocidadania;                  cultura da sustentabilidade;                  boas práticas</p>	<p><b>RESUMO:</b> O sistema agroalimentar industrial-globalizado constitui um fator crítico da atual crise socioambiental. Os seus impactos contribuem significativamente a superar os limites biofísicos do planeta e geram profundas fendas de desigualdade, enquanto os objetivos globais de segurança alimentar não são atingidos. Neste contexto, a construção sociocultural da dieta desempenha um papel fundamental num sentido ambivalente: por um lado, pode favorecer a reprodução desse sistema; por outro, pode promover alternativas sob critérios de consumo responsável. Desta forma, torna-se um elemento educativo particularmente importante para promover a transição para sistemas agroalimentares sustentáveis. Neste sentido, no estudo aqui apresentado foram exploradas as boas práticas socioeducativas que desenvolvem as iniciativas cidadãs que dispõem canais e espaços alternativos de consumo responsável de alimentos. Mediante um estudo de casos múltiplos realizado na província da Corunha (Galiza) com a aplicação de 42 entrevistas semiestruturadas, foram analisadas as características gerais de tais iniciativas, sua organização e sua dimensão socioeducativa. Assim mesmo, desde uma abordagem ecocidadã da educação do consumo e desde o marco da cultura da sustentabilidade, foram valorizadas as práticas socioeducativas que as iniciativas analisadas desenvolvem, identificando aquelas suscetíveis de contribuir para a construção de um modelo de educação do consumo alimentar situado nas coordenadas da educação ambiental. Finalmente, a partir do leque de atividades que estas iniciativas apresentam, foram identificadas quatro categorias que congregam o conjunto de boas práticas selecionadas, que constituem valiosas fontes de experiência prática para articular abordagens socioeducativas orientadas a enfrentar a crise socioambiental desde o âmbito agroalimentar.</p>

## Introducción

A finales de la primera década del presente siglo, el proyecto de evaluación internacional del conocimiento, la ciencia y la tecnología agrícolas para el desarrollo (IAASTD, 2009) advertía de los profundos impactos del sistema agroalimentario industrial-globalizado sobre distintos sistemas de la biosfera –clima, suelos, agua, biodiversidad, etc.–, así como denunciaba sus efectos perniciosos sobre la salud humana y en la generación y

agravamiento de dinámicas de injusticia social y deterioro de las condiciones de vida de grandes sectores de población alrededor del planeta.

Estudios e informes más recientes confirmaron la contribución de dicho sistema a la agudización de la tendencia conducente a superar los límites biofísicos dentro de los cuales se reproduce la vida en la Tierra (IPCC, 2019; WBGU, 2020; Benton *et al.*, 2021; entre otros), al tiempo que se continuaba denunciando la vulneración sistemática de derechos tan fundamentales como el de la

alimentación (Elver, 2020). Así, Springmann *et al.* (2018) señalaron al sistema agroalimentario global como un importante factor de aceleración de los procesos que conducen a transgredir dichos límites planetarios: cambio climático, pérdida masiva de biodiversidad, alteración de ciclos biogeoquímicos, degradación de suelos, agotamiento de recursos hídricos o contaminación de ecosistemas terrestres y acuáticos. En este escenario, los avances globales en materia de seguridad alimentaria y reducción del hambre no sólo se han estancado en los últimos años, sino que incluso han empezado a revertirse (FAO *et al.*, 2021).

Esta situación se explica, al menos en parte, por la creciente concentración del mercado agroalimentario en manos de grandes conglomerados empresariales transnacionales que controlan la cadena de suministro y supeditan cualquier otro fin al lucro económico (Delgado, 2017). Esta dinámica, asociada a la lógica de crecimiento ilimitado y acumulación que caracteriza al régimen agroalimentario corporativo hegemónico (McMichael, 2016), además de ahondar en los impactos ambientales, provoca la exclusión de una parte de la humanidad con respecto a la realización efectiva del derecho a la alimentación y merma la capacidad de decisión de personas, comunidades e incluso gobiernos en torno a la configuración de sus dietas y sistemas agroalimentarios. Esto limita, en consecuencia, la concreción de la agencia como dimensión clave del derecho a la alimentación, entendida por el Grupo de Alto Nivel de Expertos en Seguridad Alimentaria y Nutrición (HLPE, 2020) como la “capacidad de individuos o grupos para tomar sus propias decisiones sobre qué alimentos comen, qué alimentos producen, cómo se produce, procesa y distribuye dentro de los sistemas alimentarios, y su capacidad para participar en procesos que dan forma a las políticas y la gobernanza del sistema alimentario” (p. xv).

Afortunadamente, se estima que aún es posible responder al reto del crecimiento demográfico global previsto para las próximas décadas, garantizando la seguridad alimentaria y el acceso universal a una alimentación adecuada, al tiempo que se mantienen estables los sistemas clave de la biosfera, siempre que se adopten patrones sostenibles de producción y consumo alimentario (Gerten *et al.*, 2020). Sin embargo, tanto la ventana de oportunidad como el margen de maniobra decrecen de manera exponencial, por lo que urge emprender un cambio de paradigma con respuestas realistas, audaces y drásticas (Bradshaw *et al.*, 2021). Por todo esto, contribuir a la transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles, justos y democráticos debe ser una prioridad a la hora de afrontar la crisis socioambiental a través de la educación.

En cualquier caso, la situación actual se encuentra aún lejos de alcanzar dicho horizonte. Por ejemplo, en el conjunto del Estado español, la alimentación representa, con amplia diferencia, el ámbito de consumo con mayor huella ecológica (Ministerio de Consumo y EC-JRC, 2022). Más concretamente, Galicia –contexto geográfico específico de esta investigación– es la segunda comunidad autónoma con una mayor huella de carbono asociada a la dieta (Esteve-Llorens *et al.*, 2020). Sin embargo, gracias a la relativa persistencia de la dieta atlántica tradicional, caracterizada por un consumo de alimentos locales, de temporada, frescos y poco procesados (Casanueva, 2020), así como a la disposición de su particular estructura territorial y de la propiedad agraria, y a la aun recurrente práctica de la agricultura urbana, periurbana y familiar (Carreira & Carral, 2014), se puede considerar que Galicia cuenta con una buena disposición de partida para acometer una cada vez más necesaria transición agroecológica del sistema agroalimentario. Según los análisis de Aguilera y Rivera-Ferre (2022), ésta podría garantizar la seguridad alimentaria de la población ante los inciertos escenarios de futuro, siendo en todo caso indispensable para reducir drásticamente los impactos ambientales de la dieta, siempre que se adopten transformaciones sistémicas de calado, desde la producción al consumo.

## 1. Justificación y objetivos

La dieta es aquí entendida como una construcción sociocultural compleja (Contreras & Gracia, 2005), conformada por el conjunto de hábitos y patrones de consumo que configuran los modos a través de los cuales los individuos y grupos humanos satisfacen sus necesidades alimentarias. Si bien la degradación y homogeneización de las distintas dietas bajo el modelo occidental dominante ha contribuido significativamente a sustentar el desarrollo del sistema agroalimentario industrial-globalizado –y viceversa–, del mismo modo la promoción de dietas sostenibles puede constituir una estrategia clave para estimular y apoyar la transición hacia sistemas agroalimentarios acordes (Meybeck & Gitz, 2019). Sin embargo, así como las dietas sostenibles se caracterizan por su carácter diverso, multidimensional y complejo, incluyendo componentes nutricionales, ambientales, socioeconómicos, culturales y éticos, entre otros (Johnston *et al.*, 2014), son asimismo múltiples las concepciones sobre qué se entiende exactamente por sistema agroalimentario sostenible y cómo transitar hacia éste (Burlingame & Dernini, 2019; Campanhola & Pandey, 2019).

De este modo, tanto por su relación con la situación de emergencia socioambiental, como por la diversidad de enfoques existentes al asociarla a la sostenibilidad, la dieta deviene en un elemento socioeducativo de especial relevancia para la educación ambiental (Damo, Brandão, & Meira, 2015), sobre todo cuando se concreta en el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida en el ámbito alimentario a través de la praxis colectiva (Lozano & Gómez-Benito, 2017). En esta línea, ante las debilidades y limitaciones de los enfoques individualistas centrados en los comportamientos de consumo, el informe del *Science Advice for Policy by European Academies* (SAPEA, 2020) para la construcción de un sistema agroalimentario sostenible, justo e inclusivo para la Unión Europea, destaca el mayor alcance de las transformaciones de carácter colectivo, la importancia de la participación y la gobernanza, la necesidad de explorar el potencial de enfoques alternativos previos y el relevante papel que desempeña la sociedad civil, los movimientos sociales y las iniciativas ciudadanas de base como agentes precursores de alternativas agroalimentarias.

En este mismo sentido, en un escenario global de crisis donde se sobrepasan los límites planetarios y se vulneran sistemáticamente los derechos humanos, la educación ambiental debe contribuir a superar la mera proposición de medidas económicas y tecnológicas o la promoción de ciertas conductas individuales de consumo, para dirigir sus esfuerzos a construir “alternativas ecológicas, pedagógicas, éticas y socialmente responsables” (Caride & Meira, 2020, p. 30) desde perspectivas emancipadoras y reconciliadoras con la biosfera y sus diversas formas de vida. Entre éstas, los enfoques de la ecociudadanía y la cultura de la sostenibilidad ofrecen marcos de actuación apropiados para “transformar los modos de producción y consumo que están en la génesis de la crisis” (Meira & Torales, 2020, p. 15), incluyendo a los sistemas agroalimentarios.

Más concretamente, para Sauvé (2014), promover la ecociudadanía supone poner en práctica la dimensión crítica,  tica y política de la educación ambiental para contribuir a desarrollar competencias y alentar a las personas a ser agentes conscientes y activos, promoviendo aprendizajes colectivos y en la acción mediante la movilización de saberes, partiendo de compromisos comunes, generando pensamiento crítico y asumiendo posturas éticas. Por su parte, Gutiérrez (2018) vincula la formación de la competencia ecociudadana, basada en el empoderamiento individual y colectivo, a la emergencia de una  tica ecosocial orientada a la construcción de futuros justos, inclusivos y sostenibles, que parte del reconocimiento de nuestra inter y ecodependencia en el marco de la finitud

planetaria. Se supera así el legado antropoc trico y etnoc trico del proyecto moderno, así como las limitaciones de los enfoques que no cuestionan el modelo de desarrollo causante de la crisis ni emplazan a la acción para la construcción colectiva de una nueva cultura de la sostenibilidad.

Por su parte, Herrero *et al.* (2011) señalan que, entre las líneas de acción vinculadas a dicha construcción, es menester incluir el reconocimiento y la experimentación de iniciativas ya existentes orientadas a configurar modelos de producción y consumo acordes a los principios asociados a este marco alternativo al crecimiento ilimitado. Para dicho fin, Prats *et al.* (2016) emplazan a reconocer y aprovechar el “aprendizaje acumulado a través de un abanico de experiencias de movimientos sociales que alumbran otros paradigmas” (p. 213), entre las que se incluyen las iniciativas ciudadanas que disponen espacios y canales alternativos para el consumo responsable de alimentos.

Se pueden definir estas iniciativas como aquellas entidades, agrupaciones o emprendimientos colectivos –aunque también puedan ser individuales o de carácter familiar– que destinan su actividad a disponer espacios –mercados, tiendas, comedores, etc.– o canales –venta directa, reparto de cestas, compras colectivas, redes de distribución e intercambio de bienes y servicios, tiendas especializadas, etc.– que permiten practicar un consumo responsable de alimentos de forma alternativa a los espacios y canales convencionales de comercialización –grandes superficies, franquicias y cadenas comerciales, pequeño comercio no especializado, etc.–, en función de criterios éticos de sostenibilidad, equidad y horizontalidad. El espectro que integra dichas iniciativas es muy amplio y diverso, por lo que pueden presentar muy distintas formas organizativas, marcos de referencia a la hora de definir y adoptar criterios de producción y consumo (agroecología, permacultura, agricultura regenerativa, agricultura ecológica, consumo local, saludable, ético, de temporada, procedente de pequeñas explotaciones, etc.) y gradientes en su autopercepción como iniciativa económica o de activismo social.

Estas iniciativas, con una destacable y ya dilatada presencia en Galicia (Bisquert & Meira, 2020), constituyen auténticos laboratorios de innovación sociocomunitaria en los que la ciudadanía actúa como un agente de transformación social, al (re) generar marcos socioculturales ligados al territorio, aportando nuevas prácticas socioeducativas y ensayando formas de gobernanza radicalmente democráticas y dinámicas de colaboración y agencia colectiva (Lema-Blanco *et al.*, 2015). En definitiva, son espacios en los que se desarrollan competencias ecociudadanas y se construye la cultura de la

sostenibilidad en el ámbito alimentario local y cotidiano. A partir de la experiencia práctica de estas iniciativas, la educación ambiental puede nutrirse para diseñar propuestas socioeducativas orientadas a transformar el sistema agroalimentario (Bisquert & Agúndez-Rodríguez, 2021).

Como práctica pedagógica –y andragógica– con incidencia directa en la construcción social de la dieta, una educación del consumo alimentario que aspire a afrontar la crisis global desde una perspectiva realmente transformadora deberá asimismo situarse en estas coordenadas. De este modo, un modelo ecociudadano de educación del consumo pasa por promover la disposición de contextos y comunidades de aprendizaje en los que las personas puedan examinar conjuntamente sus valores, percepciones y actitudes sobre el consumo. Así, este modelo invita a asumir responsabilidades sobre los propios actos de consumo y sus implicaciones, evitando caer en dogmatismos y recetas cerradas de antemano. Se busca, por tanto, promover el empoderamiento individual y colectivo a través de análisis complejos y sistémicos, de la reflexión crítico-creativa, la proposición de respuestas colectivas y el despliegue de alternativas para la transformación social (Agúndez-Rodríguez, 2017).

Partiendo de este marco, el fin último de este estudio era contribuir a fundamentar la construcción de una educación del consumo alimentario

de carácter transformador, emancipador y situado en el contexto geográfico de referencia. Para tal efecto, los objetivos de investigación eran: 1) identificar, clasificar y caracterizar las iniciativas ciudadanas que promueven la creación de espacios y canales alternativos de consumo responsable de alimentos presentes en la provincia de A Coruña; 2) identificar buenas prácticas socioeducativas para promover el consumo responsable de alimentos desarrolladas por dichas iniciativas; 3) valorar su potencial socioeducativo para promover la ecociudadanía y la cultura de la sostenibilidad en dicho territorio.

## 2. Metodología

En esta investigación, de carácter mixto, se adoptó como método el estudio de casos múltiple con propósito instrumental (Yin, 2014), dando continuidad a la línea de investigación iniciada en trabajos anteriores (Bisquert, 2021). La selección de casos se realizó sobre la base de los criterios indicados en la Tabla 1, saturando el universo de estudio a partir de un registro exhaustivo de casos potenciales a través de la revisión de estudios previos (Lema-Blanco *et al.*, 2015; Bisquert & Meira, 2020; Bisquert, 2021) y de guías y recursos publicados por distintos organismos de referencia<sup>1</sup>.

**Tabla 1: Criterios de selección de casos de estudio**

Criterios	Descripción
Función principal de carácter agroalimentario	Iniciativa relacionada con la producción, distribución, comercialización y/o consumo de alimentos, o bien con su dinamización.
Orientación al consumo responsable de alimentos	Adopción de criterios asociados a los componentes nutricionales, ambientales, socioeconómicos, culturales y éticos de las dietas sostenibles.
Vocación transformadora	Compromiso explícito con la promoción social del consumo responsable y/o sostenibilidad en general.
Carácter alternativo	Con respecto a los canales convencionales de comercialización (grandes superficies, franquicias y cadenas comerciales, pequeño comercio no especializado).
Elaboración propia.	

De este modo, tras una aplicación más restrictiva de los criterios para descartar aquellos casos no ajustados estrictamente a éstos, se obtuvo una muestra heterogénea de 42 iniciativas identificadas en la provincia de A Coruña<sup>2</sup>, que fueron posteriormente clasificadas en diez categorías, establecidas tanto de una manera deductiva –basada

en la literatura– como inductiva –en función de las particularidades de la realidad social de las propias iniciativas estudiadas en el contexto territorial de referencia–. A continuación, se presentan las iniciativas clasificadas por categorías, así como los municipios donde situaban principalmente su actividad:

- Cinco proyectos productivos que practicaban la venta directa (PVD): *Granxas de Lousada* (A Irixoa), *Ecolleita* (Carral), *Aleira*<sup>3</sup> *Horta Ecolóxica* (As Pontes), *Os Biosbarcos Cultura de Leira* (Cambre) y *Verdevea* (Brión).
- Seis asociaciones o cooperativas de productoras/es (AeCP): *Colectivo Xebre* (Coristanco), *Lentura*<sup>4</sup> (Ames), *Teceleiras* (Aranga), *Labrecos* (Oza-Cesuras), *Millo e Landras* (Vilasantar) y *Xestas* (Porto do Son).
- Cinco mercados de productoras/es (MDP), cuatro de ellos autogestionados y uno de gestión municipal externalizada: *Entre Lusco e Fusco* (Santiago), las *Feiras Ecolóxicas do Barbanza* (Ribeira), *Labrega Natura* (A Coruña), el *Mercado de Alimento Labrego* (Teo) y el *Mercado de produtos ecolóxicos e de proximidade* (A Coruña).
- Una red de producción y consumo (RPC): *O Careón* (Melide, Palas de Rei, Vilasantar, Santiso y Arzúa).
- Tres cooperativas de comercialización (CdCom): *Mercado da Terra* (Ferrol), *Cousas da Terra* y *Legumia* (Santiago).
- Siete tiendas especializadas en alimentación ecológica y de proximidad (TE): *Seiva de Abril*, *O Xardín dos Soños*, *As Cabaciñas* y *A Cesta da Saúde* (Santiago), *Ecotenda 78* (Ferrol), *A Agra de Noé* (Noia) y *Horta+sá* (A Coruña).
- Dos cooperativas de consumo (CdC): *Panxea*<sup>5</sup> (Santiago) y *Zocamiñoca* (A Coruña).
- Ocho grupos de consumo (GdC): *A Morangueira* (Porto do Son), *Fonte da Uz* (Narón, Neda, Ferrol, San Sadurniño y Ares), *GdC de Orro* (Culleredo), *GdC de Vedra* (Vedra y Santiago), *Millo Miúdo* (Oleiros), *Proxecto Integral Compostela* (Santiago), *Xirimolo do Casino* (Carballo) y *GCR ConcienciArte* (San Sadurniño).
- Tres iniciativas de consumo social en centros educativos (ConSoc): *EIM A Caracola* (A Coruña), *AMICOS* (Boiro) y *Amadahi* (Oleiros).
- Dos asociaciones dinamizadoras del consumo responsable de alimentos (ADCRA): *SlowFood Compostela* (Santiago) y *ADR Mariñas-Betanzos* (Abegondo).

La recogida de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a personas integrantes de cada iniciativa estudiada, método que permitió incluir un amplio número de casos y, a su vez, explorarlos con cierta profundidad a través de las declaraciones de sus propios miembros. Un instrumento validado a través del método de juicio

de expertos (Bisquert & Meira, 2019), dividido en cinco secciones que incluían preguntas abiertas, semiabiertas, cerradas, de escala y de orden, sirvió de guía para las entrevistas. Como resultado se obtuvieron datos cuantitativos e informaciones cualitativas acerca de las características generales de las iniciativas –localización, número y composición de sus miembros, año de fundación, motivaciones de origen–, de aspectos ligados a su gobernanza –modelos y procesos para la toma de decisiones–, sobre su colaboración con otras entidades y con relación al desarrollo de su dimensión socioeducativa –tipo de prácticas, finalidades, públicos destinatarios, colaboraciones para su organización–. Se aplicó una única entrevista por caso, con la participación de uno o varios miembros de las iniciativas. Se priorizaron las entrevistas presenciales en el propio contexto de actuación habitual de las iniciativas. Sin embargo, los condicionantes sanitarios y la disponibilidad de las personas entrevistadas obligaron a realizar algunas entrevistas mediante videoconferencia. Todas las entrevistas fueron registradas en audio para facilitar el posterior análisis de corte cualitativo.

En este sentido, los datos cuantitativos –obtenidos en las preguntas cerradas, de escala y de orden del instrumento– fueron objeto de un análisis estadístico descriptivo, haciendo uso del programa IBM SPSS Statistics 27. Las informaciones cualitativas –registradas en respuesta a las preguntas abiertas y semiabiertas– se analizaron con el apoyo del software Atlas.ti 8, empleándose fundamentalmente para complementar y matizar los datos cuantitativos.

Por último, para el análisis de las prácticas socioeducativas desarrolladas por las iniciativas estudiadas y su valoración en tanto que buenas prácticas, se aplicaron criterios generales para su identificación, considerando para tal efecto su eventual carácter endógeno –generadas por las propias iniciativas–, transformador –orientadas a provocar cambios duraderos en el contexto socio-comunitario inmediato–, situado –concebidas para el contexto específico, aunque sean susceptibles de ser replicables–, dialógico –que susciten el debate y el intercambio de perspectivas– y creador de nuevos significados –que generen representaciones y marcos culturales– (Rebollo et al., 2012). Así mismo, para valorar su potencial contribución a la construcción de una educación del consumo alimentario en el sentido anteriormente referido, se consideraron los siguientes criterios específicos basados en los enfoques de la ecociudadanía y la cultura de la sostenibilidad:

- Promoción del empoderamiento y de la agencia ciudadana mediante aprendizajes colectivos, participativos y en la acción, a

través de prácticas socioeducativas que involucren a los destinatarios en procesos de co-aprendizaje, experimentando conjuntamente la puesta en práctica de las propuestas emergidas en los mismos;

- Fomento de la implicación en procesos de gobernanza democrática sobre la configuración de la dieta y del sistema agroalimentario, mediante la promoción de análisis críticos sobre los mismos y el desarrollo de formas deliberativas y horizontales de toma de decisiones;
- Disposición de contextos de aprendizaje para el análisis colectivo de valores, percepciones y actitudes ante el consumo, así como para asumir responsabilidades éticas sobre los actos de consumo y sus implicaciones, siempre desde la perspectiva del potencial colectivo de cambio y nunca desde la culpabilización personal;
- Estímulo del diálogo de saberes, de la realización de análisis complejos, de la reflexión crítico-creativa y de la toma autónoma de decisiones, a través del estímulo del debate y el intercambio de perspectivas, al tiempo que se facilita la emergencia de propuestas originales, evitando recurrir a la disposición de soluciones predefinidas o posiciones dogmáticas;
- Promoción de respuestas de carácter colectivo y participativo en la generación de alternativas para la transformación social, compartiendo experiencias previas relevantes en esta línea y alentando a la implicación en iniciativas ciudadanas ya existentes o a la puesta en práctica de nuevas.

Esta relación de criterios no era excluyente. Se trataba, más bien, de una referencia para orientar

la identificación de buenas prácticas socioeducativas entre las actividades desarrolladas por las iniciativas estudiadas; es decir, los criterios no tenían por qué estar presentes conjunta y simultáneamente en las buenas prácticas identificadas, si bien estas últimas debían incluirlos en mayor o menor medida, o cuanto menos tener una clara orientación hacia la perspectiva trazada por los mismos.

### 3. Resultados

#### 3.1. Características de los casos de estudio

En cuanto a la caracterización del conjunto de iniciativas estudiadas, se pudo advertir en primer lugar que la distribución de los casos con relación a su posición en la cadena agroalimentaria presentaba un equilibrio relativo entre aquellas cuya función central se relacionaba, respectivamente, con la producción, la comercialización o el consumo<sup>6</sup>. Sin embargo, al distribuir las según el número de personas que componían dichas iniciativas, la relación se decantó claramente hacia las que su actividad se situaba principalmente en el ámbito del consumo, destacando en este sentido las CdC, que fueron, con amplia diferencia, las iniciativas que aglutinaban a un mayor número de miembros. Del mismo modo, se observó que, si bien el sector productivo fue el que más reducía su peso relativo en cuanto a la proporción de personas que conformaban las iniciativas, dentro del sector de la comercialización, los MP y la propia RPC, donde eran las propias personas productoras quienes vendían directamente los alimentos, adquirieron una proporción claramente mayoritaria frente a otras modalidades especializadas en la comercialización -TE y CdCom-, conformadas por un número muy reducido de miembros (ver Gráfico 1).

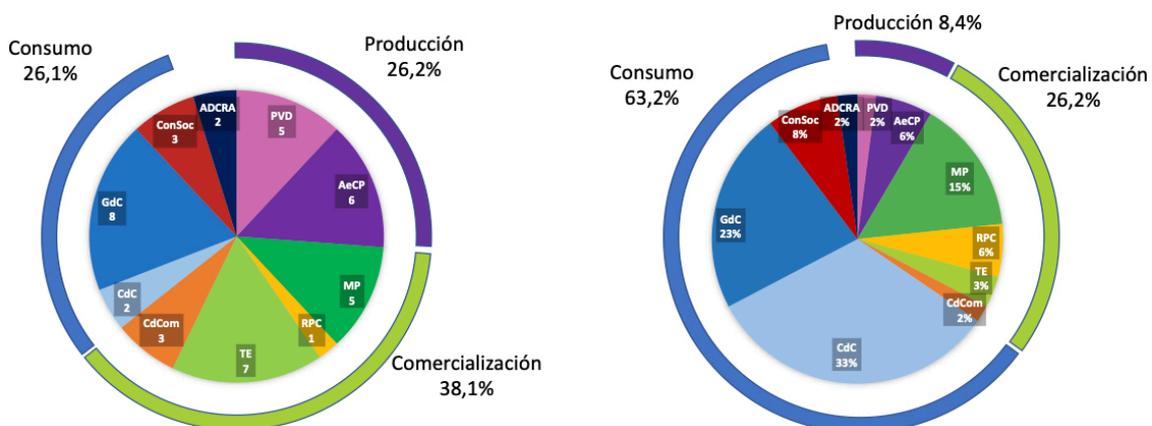
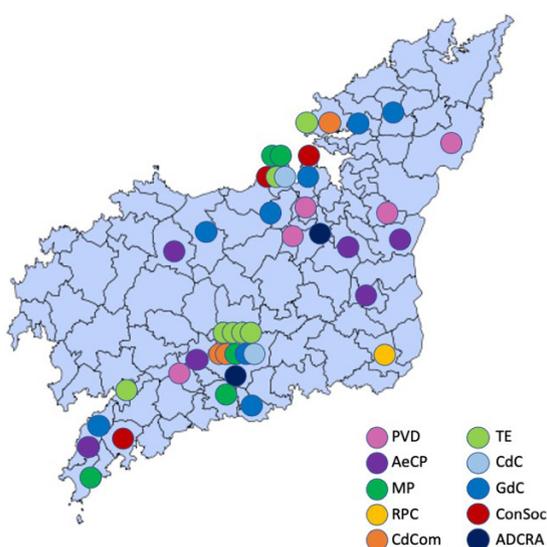


Gráfico 1. Distribución de las iniciativas estudiadas por sector del sistema agroalimentario en función del número de iniciativas (izquierda) y del número de miembros que las componen (derecha).

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que del total de 489 personas que, según la información proporcionada en las entrevistas, se estimó que formaban parte activa del conjunto de las iniciativas estudiadas, un 64% eran mujeres, mostrando por tanto una composición relativamente feminizada. Por otro lado, la muestra obtenida se hallaba geográficamente dispersa en el territorio provincial, aunque con una particular concentración en las áreas urbanas y metropolitanas de Santiago y A Coruña. Esto se pudo deber a la recurrente concentración de este tipo de iniciativas en las áreas de mayor densidad demográfica, si bien también se pudo apreciar la presencia de algunas iniciativas en áreas costeras o eminentemente rurales, en este caso vinculadas particularmente a la producción (ver Figura 1).



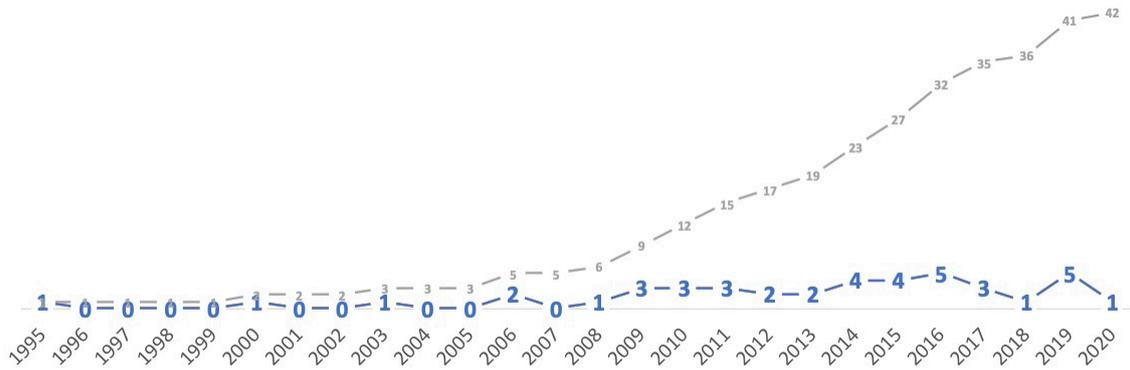
**Figura 1. Distribución territorial de los casos de estudio.** Fuente: Elaboración propia sobre el mapa mudo «Concellos da provincia da Coruña» (Fuente: Emilio Gómez Fernández, CC BY-SA 3.0, vía Wikimedia Commons).

En cuanto a la antigüedad de las iniciativas estudiadas, al margen de la aparición de algunas experiencias pioneras antes de 2008, fue precisamente tras este año marcado por la crisis económica global que se experimentó un notable crecimiento en la aparición de iniciativas vinculadas al consumo responsable de alimentos en la provincia, particularmente acentuado a partir de 2014,

período en que se originaron más de la mitad de los casos (ver Gráfico 2).

Las motivaciones más recurrentes identificadas precisamente en el origen de las iniciativas analizadas –entre una serie de 14 posibles respuestas basadas en la literatura– estuvieron directamente relacionadas con valores asociados al consumo responsable de alimentos, como la procura de una alimentación más saludable, la adopción de un modo de vida ambientalmente más responsable o la promoción de un modelo de alimentación más justo, obteniendo todas ellas un valor medio de 4,81 sobre una escala de 5. Mientras, las menos valoradas fueron de carácter económico, en el sentido de reducir el gasto doméstico en alimentación (3,4) o en el de desarrollar una actividad para obtener una fuente de ingresos (3,31), o bien relacionadas con la replicación de experiencias ya existentes (2,67).

En cuanto a los modelos de gobernanza, el asambleario resultó mayoritario, adoptado por más de la mitad de los casos de estudio (23), mientras que, entre los procesos empleados para la toma de decisiones, la búsqueda de consenso fue claramente predominante (33 casos). En lo concerniente a las relaciones externas de las iniciativas analizadas, destacaron particularmente las establecidas con otras iniciativas vinculadas al consumo responsable de alimentos (41 casos), así como con otros colectivos y entidades sociales (37). Así mismo, en 23 casos las iniciativas formaban parte de espacios de coordinación más amplios, como redes (15), proyectos (10), plataformas o federaciones (en tres casos, respectivamente). Las relaciones con administraciones públicas se daban en la mitad de los casos, de los cuales 18 eran en el ámbito municipal, nueve con la administración autonómica y cinco con la provincial. Por último, las relaciones con instituciones académicas y educativas estuvieron presentes en casi la totalidad de los casos (41), destacando las mantenidas con escuelas de infantil y primaria (22), seguidas por las universidades (16), los centros de formación profesional (11) y los institutos de secundaria (7). Este último conjunto de relaciones se materializaba en el desarrollo de actividades educativas o, en menor medida, de proyectos de investigación.

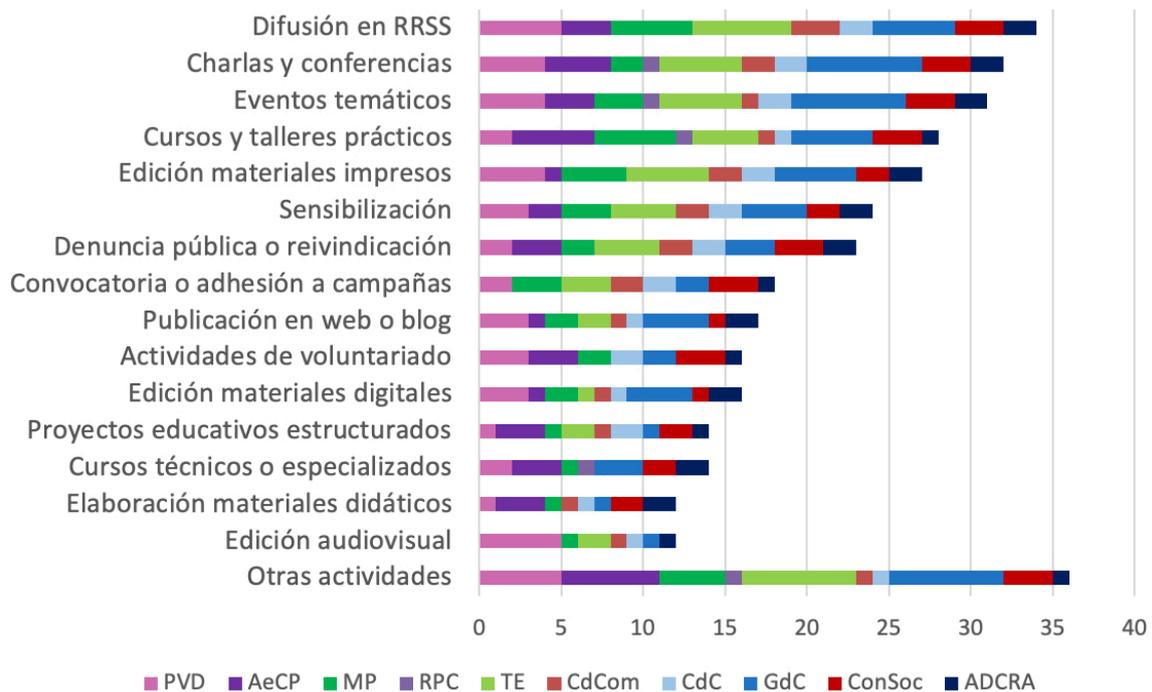


**Gráfico 2. Cronograma del año de fundación de las iniciativas estudiadas. En azul, el número de iniciativas fundadas cada año; en gris; el acumulado hasta 2020. Fuente: Elaboración propia.**

### 3.2. Dimensión socioeducativa de las iniciativas estudiadas

Entre las prácticas socioeducativas promovidas por las iniciativas sujeto de estudio (ver Gráfico 3), los dos tipos más frecuentes presentaban un carácter meramente divulgativo –difundir información por redes sociales; ofrecer charlas y conferencias–, si bien en tercera y cuarta posición

aparecieron dos tipos de actividades que implicaban una mayor interacción y participación de las personas destinatarias –celebrar eventos temáticos; desarrollar cursos y talleres prácticos–. Sin embargo, los tipos de actividad que implicaban una mayor intencionalidad educativa y proyección temporal –elaborar material didáctico; diseñar proyectos educativos estructurados– fueron significativamente menos frecuentes.



**Gráfico 3. Tipo de actividades socioeducativas desarrolladas por las iniciativas (frecuencias). Fuente: Elaboración propia.**

Consecuentemente, las finalidades expresadas en las entrevistas a la hora de desarrollar este tipo de actividades por parte de las iniciativas se orientaron, prioritariamente y en este orden, a dar visibilidad a las mismas, a concienciar a la ciudadanía sobre las implicaciones del modelo alimentario actual o a modificar los hábitos individuales

de consumo. Por el contrario, se atribuyó una menor relevancia a promover procesos colectivos de transformación social, fuese involucrando a más personas en las iniciativas ya existentes o contribuyendo a generar otras nuevas. No obstante, el grado de adhesión a las diferentes finalidades presentó cierta dispersión según los diferentes

tipos de iniciativa, donde las PVD destacaron por priorizar la creación de nuevas iniciativas y los GdC por alentar la participación de más personas en las mismas.

En la mayoría de los casos (40), las actividades estaban orientadas a personas ajenas a las iniciativas, si bien en 15 de estos casos también se dirigían a los propios miembros. Hasta en 33 casos se afirmó que, a la hora de organizar y realizar este tipo de actividades, se colaboró con otras entidades sociales o educativas.

En cuanto a la identificación de buenas prácticas socioeducativas, del total de 448 actividades de esta índole referidas por las iniciativas<sup>7</sup>, se seleccionaron finalmente 20 en función de los criterios establecidos, agrupándolas en cuatro categorías generales:

1. Uso pedagógico de recursos agroalimentarios en centros y equipamientos socioeducativos;
2. Visitas y actividades de voluntariado en espacios de producción sostenible de alimentos;
3. Eventos y actividades de ocio sociocomunitario en torno al consumo responsable de alimentos;
4. Jornadas de convivencia y reflexión colectiva con formaciones prácticas para la agencia alimentaria.

La primera categoría aglutinaba seis de las buenas prácticas identificadas, centradas en el uso pedagógico de huertas, jardines y bosques comestibles, cocinas y comedores escolares, entre otros espacios y recursos agroalimentarios disponibles en centros y equipamientos socioeducativos (escuelas de infantil y primaria, institutos de secundaria, centros socioculturales, centros de atención a personas con diversidad funcional, etc.). Estas se orientaban fundamentalmente a aproximar de un modo experiencial y afectivamente positivo a las personas destinatarias a diferentes aspectos de la producción, distribución, transformación y consumo de alimentos bajo criterios éticos y de sostenibilidad, involucrándolas en las tareas propias de cada una de estas fases. Estas actividades se dirigían principalmente a escolares y usuarias/os de los centros, pero también a sus familias y a las comunidades educativas en su conjunto, fomentando la cohesión comunitaria mediante su participación en la gestión alimentaria de los centros y equipamientos.

La segunda comprendía también seis buenas prácticas en forma de visitas a fincas de proyectos productivos que practican la agricultura ecológica o manejos agroecológicos. Los participantes eran escolares, sus familias, equipos de cocina de

comedores escolares y establecimientos de restauración, clientes de las TE y CdCom o los miembros de las iniciativas colectivas de consumo, para conocer de primera mano la procedencia de los alimentos, cómo se producen, las circunstancias de las personas productoras, etc. Aquí se incluyeron actividades de voluntariado en las propias fincas u otros espacios productivos, siempre bajo una perspectiva experiencial y/o de aprendizaje a través de la práctica colaborativa.

La tercera categoría integraba cuatro casos de organización de eventos y actividades de ocio socio-comunitario en torno al consumo responsable de alimentos y otras temáticas asociadas, como la promoción de modos de vida sostenibles en el medio rural. En ellas se combinaban actividades lúdico-culturales -música en vivo, juegos, artes escénicas, degustación de productos, etc.- y divulgativo-formativas -talleres, presentaciones, charlas, mesas redondas, debates, etc.- en espacios de convivencia y socialización, como la celebración de mercados públicos de productoras/es locales, banquetes gastronómicos colectivos o pequeños festivales en los espacios de las propias iniciativas o en entornos cercanos.

Las cuatro buenas prácticas que integraron la cuarta categoría, relacionadas con el aprovechamiento sostenible de los recursos del territorio y el fomento de la agencia alimentaria, destacaban por estar integradas dentro de programas más amplios de actividades complementarias, permitiendo que su alcance superase la mera transmisión puntual de conocimientos prácticos o destrezas. De este modo, se articulaban mediante la celebración de jornadas temáticas -micológicas, sobre plantas silvestres comestibles, etc.-, en algunos casos de varios días de duración, en las que se aunaban aspectos formativos -charlas, talleres prácticos de recolección, preparación, cocinado y degustación- con la convivencia y la reflexión colectiva, tanto en torno a la temática central de las jornadas, como de otras relacionadas con el consumo responsable de alimentos.

Por último, se añadieron dos buenas prácticas adicionales no catalogables en estas cuatro categorías: un programa de talleres sobre consumo responsable y comercio justo ofertado en centros escolares y socioculturales, basados en el juego, el debate, el intercambio de opiniones y la reflexión colectiva; y un programa de educación ambiental para centros escolares con un amplio abanico de temáticas y modalidades de actividades, incluyendo varias ya referidas. El principal valor que aportaban estas dos últimas buenas prácticas era su formulación estructurada y su intencionalidad pedagógica proyectada en el largo plazo y orientada a la transformación social a escala local.

#### 4. Discusión y conclusiones

De modo general, se pudo apreciar, sobre la base de los casos identificados y estudiados, la presencia relativamente amplia y la diversidad de iniciativas de consumo responsable de alimentos existente en la provincia de A Coruña, en línea con lo indicado en estudios previos que comprenden dicho territorio (Lema-Blanco *et al.*, 2015; Bisquert & Meira, 2020), así como su dinamismo en las actividades que desarrollan, incluyendo aquellas que integran una dimensión socioeducativa muchas veces oculta para las propias iniciativas. Se constató, por tanto, que se trata de una realidad social emergente y dinámica, que se ha multiplicado en número y en dimensiones de las iniciativas en los últimos años, en las cuales se ensayan continuamente nuevas modalidades para adaptarse a las particularidades de cada contexto y a las aspiraciones de las personas que las impulsan, en un constante ejercicio de innovación social, coincidiendo por tanto también en este aspecto con lo observado por Lema-Blanco *et al.* (2015). Así mismo, se pudo constatar cómo estas iniciativas practican formas democráticas de gobernanza y articulan dinámicas de colaboración, tanto con entidades afines como con otras de la sociedad civil, con las administraciones públicas o con instituciones de carácter académico y educativo, contribuyendo de este modo a construir y extender entre la ciudadanía la dimensión de la agencia alimentaria definida por el HLPE (2020), ejerciendo así de vanguardia cultural que promueve una cultura agroalimentaria alternativa, como señalan Couceiro *et al.* (2016).

En lo concerniente a las buenas prácticas identificadas entre las actividades socioeducativas desarrolladas por las iniciativas estudiadas, se pudo advertir como las finalmente seleccionadas presentaban un claro carácter endógeno, situado, dialógico y (re)creador de significados, cumpliendo con los criterios descritos por Rebollo *et al.* (2012), así como que operaban como catalizadoras de aprendizajes colectivos, participativos y en la acción propios del enfoque ecociudadano definido por Sauvé (2014). De este modo, se puede afirmar que estas iniciativas estarían contribuyendo a construir, dentro de su alcance en el ámbito local y cotidiano, una nueva cultura de la sostenibilidad entre la ciudadanía más comprometida con el consumo responsable de alimentos, que irradiar an a su vez, a través de sus prácticas socioeducativas, en sus entornos comunitarios próximos, del modo en que lo advierten Herrero *et al.* (2011).

Más concretamente, en la primera categoría de buenas prácticas identificadas se pudo observar el uso creativo de los recursos endógenos de

centros y equipamientos para disponer contextos que permiten el desarrollo de aprendizajes significativos mediante procesos orgánicos, cotidianos y de largo plazo, que posibilitan la generación de nuevos significados al ensayar otras formas de relación con los alimentos y su consumo, así como con las personas involucradas en su producción, transformación y comercialización. De este modo, se asientan las bases para el desarrollo de competencias de implicación, participación, autonomía, co-responsabilidad y empoderamiento en torno al consumo alimentario por parte de escolares y usuarias/os, y se impulsa la adopción de prácticas colectivas, comprometidas y responsables de consumo por parte de sus familias y de la comunidad educativa en su conjunto, ajustándose así en gran medida a las indicaciones descritas por Agúndez-Rodríguez (2017) en su modelo ecociudadano de educación del consumo.

Por su parte, las de la segunda categoría permiten una aproximación directa y significativa a las vicisitudes de la producción sostenible de alimentos al tiempo que se generan espacios de (re)conocimiento mutuo, confianza y cooperación entre los actores involucrados en la cadena agroalimentaria a escala local, permitiendo desarrollar aprendizajes prácticos y en la acción, en línea con el enfoque ecociudadano de Sauvé (2014), conducentes en este caso a comprender mejor las implicaciones del consumo de alimentos. Se fomentan de este modo procesos reflexivos, empáticos y de desarrollo del sentido de co-responsabilidad con respecto a la producción alimentaria, situándola en el territorio próximo y con relación a las personas productoras, reconociendo el trabajo y la dedicación que requieren los manejos agrarios respetuosos con la salud humana y de los ecosistemas, ahondando asimismo en la consideración de la importancia del consumo local en la viabilidad económica de los proyectos productivos sostenibles.

En las de la tercera categoría se disponen espacios distendidos de convivencia donde se desarrollan aprendizajes colectivos a través del diálogo de saberes y de procesos de reflexión crítico-creativa mediante el despliegue de análisis complejos sobre el consumo alimentario y sus implicaciones. Estos suponen un estímulo para el pensamiento crítico y fomentan la capacidad para una toma de decisiones informada, consciente y autónoma en el ámbito del consumo, pero también estimulan la participación en procesos de organización colectiva y gobernanza, promoviendo la agencia ciudadana en torno a la dieta y a la generación de alternativas para transformar los sistemas agroalimentarios, también en la línea del modelo de educación del consumo de Agúndez-Rodríguez (2017)

y de acuerdo con la propuesta educativo-ambiental de Bisquert & Agúndez-Rodríguez (2021).

Por último, en las de la cuarta categoría se generan espacios de socialización, intercambio de saberes y reflexión colectiva, al tiempo que se impulsa la transmisión de conocimientos, destrezas y competencias para promover la agencia alimentaria y recuperar una relación más vinculada y sostenible con respecto al territorio. Se trata por tanto de prácticas de evidente carácter endógeno, situado, dialógico y (re)creador de significados, que asimismo contribuyen a recuperar colectivamente el conocimiento ecológico tradicional, representando por tanto ejemplos claros de buenas prácticas en el sentido propuesto por Rebollo et al. (2012). Se les puede atribuir de igual modo una concordancia directa con el enfoque ecociudadano de Sauvé (2014) y Agúndez-Rodríguez (2017), al dar lugar a contextos de aprendizaje que son claramente colectivos, participativos y en la acción, donde se aprende haciendo en común.

En general, se puede concluir que las buenas prácticas identificadas, en su conjunto, permiten incorporar a la construcción de la educación del consumo alimentario un enfoque situado que puede contribuir a concretar enfoques socioeducativos orientados a promover, a escala local, la urgente transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles. Así mismo, aunque paradójicamente choque con las finalidades que parecía mayoritariamente impulsar a las iniciativas estudiadas a realizar este tipo de acciones, y aun siendo todavía minoritarias en el conjunto de actividades desarrolladas por las mismas, entre las que todavía prevalecen los enfoques transmisivos más clásicos, las buenas prácticas identificadas

también podrían contribuir a propagar sus perspectivas colectivas de agencia y empoderamiento alimentario, así como su cultura de gobernanza y colaboración, más allá de los grupos ciudadanos organizados más comprometidos con el consumo responsable de alimentos.

Cabe puntualizar que, si bien el estudio aquí presentado se ha circunscrito al marco territorial de la provincia de A Coruña, debido tanto al carácter intencionalmente situado de la investigación desarrollada, como a sus limitaciones de accesibilidad y financiamiento, se estima oportuno replicar estudios análogos en otros contextos geográficos, con el propósito de, por un lado, conocer la dimensión socioeducativa que este tipo de iniciativas ciudadanas presentan en sus territorios de referencia para alimentar modelos de educación del consumo alimentario adaptados a sus realidades locales y, por el otro, disponer de un enfoque transcultural más amplio que permita contrastar y enriquecer mutuamente las prácticas socioeducativas de cada contexto específico.

En todo caso, al propósito de construir una educación del consumo alimentario transformadora, emancipadora y situada, las buenas prácticas identificadas entre las iniciativas estudiadas aportan concreciones pertinentes de los enfoques de la ecociudadanía y la cultura de la sostenibilidad a través de su experiencia y sus estrategias para extender sus principios y propuestas de transformación social a escala local. Prácticas de carácter socioeducativo que, en última instancia, favorecen el desarrollo de la agencia ciudadana necesaria para la realización efectiva del derecho a la alimentación y para la transición hacia un sistema agroalimentario justo, democrático y sostenible.

## Notas

- <sup>1</sup> Por ejemplo, el *Directorio de Alimentación Ecológica Galega* publicado en 2019 por Amigos da Terra, el registro de productoras/es ecológicos certificados y establecimientos colaboradores del *Consello Regulador da Agricultura Ecológica de Galicia* (CRAEGA) o la *Guía Agroalimentaria da Reserva de Biosfera Mariñas Coruñesas e Terras do Mandeo*.
- <sup>2</sup> El marco geográfico del estudio se estableció en función de los requisitos formales de la entidad financiadora de la investigación.
- <sup>3</sup> Esta iniciativa cambió recientemente su denominación a *Bieiteiras*.
- <sup>4</sup> Esta iniciativa se escindió posteriormente en dos nuevas entidades: *DoNoso*, que mantiene una línea similar como colectivo de productores/as locales agrupadas/os para practicar la venta directa; y *Daquí Darredor*, centrada en la disposición de espacios y herramientas colaborativas para la transformación y comercialización alimentaria.
- <sup>5</sup> Esta iniciativa cesó su actividad como CdC para reconvertirse posteriormente en GdC.
- <sup>6</sup> Nótese aquí que las iniciativas categorizadas como MP, si bien estaban compuestas fundamentalmente por productoras/es, fueron aquí catalogadas como iniciativas cuya función principal era la comercialización, debido al tipo de actividad que en las mismas se desarrollaba; esto es, la comercialización de alimentos. Del mismo modo, por la naturaleza de su actividad, las ADCRA no se adscribieron a ningún sector de la cadena agroalimentaria en particular, dado que se dedicaban a fomentar sinergias entre todos ellos.

- <sup>7</sup> 79 charlas y conferencias, 67 cursos y talleres prácticos, 29 eventos temáticos, 17 cursos técnicos o especializados y 17 proyectos educativos estructurados; 33 actividades de sensibilización, 28 de denuncia pública o reivindicación, 19 de voluntariado y 18 convocatorias o adhesiones a campañas; 41 ejemplos de edición de materiales impresos, 17 didácticos, 16 audiovisuales y 15 digitales; 40 acciones de difusión por redes sociales y 12 de publicación en página web o blog propio.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, E. & Rivera-Ferre, M.G. (2022). *La urgencia de una transición agroecológica en España. Análisis de escenarios, estrategias e impactos ambientales de la transformación del sistema agroalimentario español*. Amigos de la Tierra.
- Agúndez-Rodríguez, A. (2017). Éducation relative à la consommation. Une dimension de l'écocitoyenneté. En L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemange, & B. Bader (Dir.), *Éducation, environnement, Écocitoyenneté: repères contemporains* (pp. 193-210). Presses de l'Université du Québec.
- Benton, T.G., Bieg, C., Harwatt, H., Pudasaini, R., & Wellesley, L. (2021). *Food system impacts on biodiversity loss. Three levers for food system transformation in support of nature*. Chatham House.
- Bisquert, K.M. (2021). *A dimensión socioeducativa do movemento agroecolóxico en Galicia: a dieta e o sistema agroalimentario como eixos da sustentabilidade* [Tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/26926>
- Bisquert, K.M., & Agúndez-Rodríguez, A. (2021). Stratégie-cadre d'éducation relative à l'environnement auprès des adultes pour la construction de systèmes agroalimentaires socialement équitables et écologiquement responsables. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/ere.6188>
- Bisquert, K.M., & Meira, P. (2019). Validação de instrumento de recolhimento de dados para uma aproximação desde a educação ambiental ao movimento social agroecológico na Galiza e sua dimensão socioeducativa. *Ambiente&Educação*, 24(2), 236-266. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i2.9731>
- Bisquert, K.M., & Meira, P. (2020). Iniciativas colectivas de consumo ecológico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa. *Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability*, 2(2). <https://doi.org/10.52719/bjas.v2i2.3709>
- Bradshaw, C.J.A., Ehrlich, P.R., Beattie, A., Ceballos G., Crist E., Diamond J., ..., & Blumstein, D.T. (2021). Underestimating the Challenges of Avoiding a Ghastly Future. *Frontiers in Conservation Science*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fcosc.2020.615419>
- Burlingame, B., & Dernini, S. (Eds.) (2019). *Sustainable Diets: Linking Nutrition and Food Systems*. CAB International.
- Campanhola, C., & Pandey, S. (Eds.). (2019). *Sustainable food and agriculture: An integrated approach*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-01212-3>
- Caride, J.A., & Meira, P.Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 31-34. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01)
- Carreira, X.C., & Carral, E. (2014). *O pequeno é grande. A agricultura familiar como alternativa: o caso galego*. Através.
- Casanueva, F. (2020). *Bases científicas de la Dieta Atlántica*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Contreras, J., & Gracia, M. (2005). *Alimentación y Cultura: perspectivas antropológicas*. Ariel.
- Couceiro, A., Martínez, Y., Alonso, J., Santafé, E., Saralegui, P., & Ortega, E. (2016). *Grupos de consumo. Una cultura agroalimentaria sostenible*. Libros en Acción.
- Damo, A., Brandão, E., & Meira, P. (2015). Para além da "comida-mercadoria": reflexões a partir da educação ambiental crítico-transformadora. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 32(2), 75-94. <https://doi.org/10.14295/remea.v32i2.5014>
- Delgado, M. (2017). Reestructuración del sistema agroalimentario globalizado en el capitalismo terminal. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 139, 13-25.
- Elver, H. (2020). *Perspectiva crítica de los sistemas alimentarios, las crisis alimentarias y el futuro del derecho a la alimentación*. Informe presentado ante el 43º período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas [A/HRC/43/44]. ONU.
- Esteve-Llorens, X., Martín-Gamboa, M., Iribarren, D., Moreira, M.T., Feijóo, G., & González-García, S. (2020). Efficiency assessment of diets in the Spanish regions: A multi-criteria cross-cutting approach. *Journal of Cleaner Production*, 242, 118491. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118491>
- FAO, FIDA, OMS, PMA, & UNICEF (2021). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2021. Transformación de los sistemas alimentarios en aras de la seguridad alimentaria, una nutrición mejorada y dietas asequibles y saludables para todos*. FAO.

- Gerten, D., Heck, V., Jägermeyr, J., Bodirsky, B.L., Fetzer, I., Jalava, M., Kummu, M., ..., & Schellnhuber, H.J. (2020). Feeding ten billion people is possible within four terrestrial planetary boundaries. *Nature Sustainability*, 3, 200-208. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0465-1>
- Gutiérrez, J.M. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok Publishing.
- Herrero, Y., Cembranos, F., & Pascual, M. (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Libros en Acción.
- HLPE (2020). *Food security and nutrition: building a global narrative towards 2030*. CSA-FAO.
- IAASTD (2009). *Agriculture at a Crossroads. A Synthesis of the Global and Sub-Global IAASTD Reports*. Island Press.
- IPCC (2019). *Summary for Policymakers. Climate Change and Land: an IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems*. Organización Meteorológica Mundial.
- Johnston, J.L., Fanzo, J.C., & Cogill, B. (2014). Understanding Sustainable Diets: A Descriptive Analysis of the Determinants and Processes That Influences Diets and Their Impacts on Health, Food Security, and Environmental Sustainability. *Advances in Nutrition: An International Review Journal*, 5(4), 418-429. <https://doi.org/10.3945/an.113.005553>
- Lema-Blanco, I., García-Mira, R., & Muñoz-Cantero, J.M. (2015). Las iniciativas de consumo responsable como espacios de innovación comunitaria y aprendizaje social. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 29-33. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.316>
- Lozano-Cabedo, C., & Gómez-Benito, C. (2017). A Theoretical Model of Food Citizenship for the Analysis of Social Praxis. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10806-016-9649-0>
- McMichael, P. (2016). *Regímenes alimentarios y cuestiones agrarias*. Icaria.
- Meira, P.Á., & Torales, M.A. (2020). Educación para una Cultura de la Sostenibilidad: eco-ciudadanía, políticas públicas y participación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 13-17. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.00](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.00)
- Meybeck, A., & Gitz, V. (2019). Highlighting Interlinkages Between Sustainable Diets and Sustainable Food Systems. In B. Burlingame, & S. Dernini (eds.), *Sustainable Diets: Linking Nutrition and Food Systems* (pp.113-120). CAB International.
- Ministerio de Consumo & EC-JRC (2022). *Sostenibilidad del consumo en España. Evaluación del impacto ambiental asociado a los patrones de consumo mediante Análisis del Ciclo de Vida*. Ministerio de Consumo.
- Prats, F., Herrero, Y., & Torrego, A. (2016). *La Gran Encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico*. Libros en Acción.
- Rebollo, M.Á., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, F.J., & Bascón, M.J. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186>
- SAPEA (2020). *A sustainable food system for the European Union*. SAPEA. <https://doi.org/10.26356/sustainablefood>
- Sauvé, L. (2014). Au coeur des questions socio-écologiques: des savoirs a construire, des compétences a développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 11. <https://doi.org/10.4000/ere.662>
- Springmann, M., Clark, M., Mason-D'Croz, D., Wiebe, K., Bodirsky, B.L., Lassaletta, L., ..., & Willet, W. (2018). Options for Keeping the Food System within Environmental Limits. *Nature*, 562, 519-525. <https://doi.org/10.1038/s41586-018-0594-0>
- WBGU (2020). *Rethinking Land in the Anthropocene: from Separation to Integration. Summary*. WBGU.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Sage.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Bisquert, K.M., Meira, P. & Agundez-Rodríguez, A. (2023). Ecociudadanía y educación del consumo alimentario. Buenas prácticas socioeducativas en iniciativas ciudadanas de consumo responsable. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 181-195. DOI:10.7179/PSRI\_2023.12

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**KYLYAN MARC BISQUERT I PÉREZ.** [kylyanmarc.bisquerti@usc.es](mailto:kylyanmarc.bisquerti@usc.es)

**PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA.** [pablo.meira@usc.es](mailto:pablo.meira@usc.es)

**ADOLFO AGÚNDEZ RODRÍGUEZ.** [adolfo.agundez.rodriguez@usherbrooke.ca](mailto:adolfo.agundez.rodriguez@usherbrooke.ca)

## PERFIL ACADÉMICO

### **KYLYAN MARC BISQUERT I PÉREZ**

<https://orcid.org/0000-0002-1264-8678>

Investigador postdoctoral de la Universidad de Santiago de Compostela, realizando una estadia internacional en el *Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté* (Centr'ERE) de la *Université de Québec à Montréal* y en la *Université de Sherbrooke*. Miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental SEPA-interea. Sus líneas de investigación se centran en las potencialidades socioeducativas de la interfaz entre la Educación Ambiental y la Agroecología, en la dimensión socioeducativa del movimiento social agroecológico, en la educación del consumo alimentario y en la educación para el cambio climático.

### **PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA**

<https://orcid.org/0000-0003-0194-7477>

Profesor Titular de Educación Ambiental (EA) en la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental SEPA-interea. Su investigación se centra en estudio de las bases teóricas de la EA, el diseño y la evaluación de políticas públicas de EA, en las representaciones sociales del cambio climático y en la educación y comunicación para responder a la emergencia climática. Premio María Barbeito de Investigación Pedagógica (2009). Director del Proyecto Resclima ([www.resclima.info](http://www.resclima.info)).

### **ADOLFO AGÚNDEZ RODRÍGUEZ**

<https://orcid.org/0000-0001-9552-9588>

Profesor en fundamentos de la educación y en metodología de la investigación en la *Université de Sherbrooke*. Miembro del *Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté* (Centr'ERE). Sus temas de investigación principales están relacionados con el desarrollo del pensamiento complejo sobre cuestiones eco-socialmente vivas (medio ambiente, cambio climático, consumo, cosmopolitismo). En este sentido, el aprendizaje en comunidades de investigación es la metodología privilegiada tanto en los cursos que enseña, como en las investigaciones participantes que coordina.



## **Procesos de acompañamiento socioeducativo y adaptación a la vida en libertad en mujeres penadas<sup>1</sup>**

### **Processes of Socio-Educational Support and Adaptation to Life in Freedom in Punished Women**

### **Processos de acompanhamento socioeducativo e adaptação à vida em liberdade em mulheres punidas**

Rubén J. BURGOS-JIMÉNEZ, Ana AMARO AGUDO & Fanny T. AÑAÑOS  
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 25.X.2022  
Fecha de revisión: 31.X.2022  
Fecha de aceptación: 16.XI.2022

#### **PALABRAS CLAVE:**

acompañamiento profesional;  
acción socioeducativa;  
reinserción;  
prisión;  
género;  
tratamiento penitenciario

**RESUMEN:** Desde el campo educativo, el medio penitenciario puede constituir un espacio institucional orientado a la acción socioeducativa para la reeducación e in-reinserción de las personas penadas. El acompañamiento profesional supone un proceso de actuación que fomenta, entre otras, la autonomía y el empoderamiento para la vida en libertad. Esto es desarrollado por distintos profesionales<sup>2</sup> o personal vinculado al medio, distinguiéndose las actuaciones intrapenitenciarias y extrapenitenciarias. Sin embargo, las mujeres penadas experimentan desigualdades institucionales debido a su baja presencia poblacional, características personales específicas, etc., limitando su acompañamiento profesional e in-reinserción. El presente artículo analiza las percepciones de los profesionales penitenciarios y mujeres penadas sobre los procesos de acompañamiento realizados y la adecuación a sus características sociopersonales para la mejor in-reinserción. Se realizó una investigación nacional con una muestra de 756 mujeres penadas y 109 profesionales penitenciarios en el marco de dos proyectos I+D+i. Se aplicaron cuestionarios mixtos a ambos tipos de muestra y entrevistas semiestructuradas a mujeres. Para los datos cuantitativos se realizó un análisis estadístico descriptivo bivariado y para los cualitativos un análisis de contenido. Los resultados mostraron que los procesos de acompañamiento son desarrollados en su mayoría por profesionales extrapenitenciarios en régimen ordinario (84.6%), siendo los que más consideran las necesidades sociopersonales de las

#### **CONTACTO CON LOS AUTORES**

Fanny T. AÑAÑOS, Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, fanntab@ugr.es

#### **FINANCIACIÓN**

El presente artículo se encuentra vinculado al Proyecto I+D+i "Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad" (REINAC), Referencia: EDU2016-79322-R y al Proyecto I+D+i "Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción" (MUDRES), Referencia EDU2009-13408. Ambos dirigidos por Fanny T. Añaños y financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Subdirección de Proyectos de Investigación.

	<p>mujeres, especialmente los niveles educativos y las drogodependencias. Las mujeres penadas presentaron dificultades para la continuidad de los procesos de acompañamiento en régimen abierto, ya que estas acciones son recibidas solo por el 51.6%, destacando las mujeres adictas (58.3%) y víctimas de violencia de género (63.6%). Asimismo, el 38.7% demandó programas de inserción sociolaboral y el 31.2% intervenciones individualizadas. Con todo, se evidenciaron limitaciones en la acción socioeducativa con perspectiva de género y alcance de las acciones de acompañamiento profesional en régimen abierto, lo que impide una adecuada adaptación de las mujeres a la vida en libertad.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  professional accompaniment;                  socio-educational action;                  reinsertion;                  prison;                  gender;                  prison treatment</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> From the educational field, the penitentiary environment can constitute an institutional space oriented to socio-educational action for the re-education and in-reintegration of convicted persons. Professional accompaniment involves a process of action that promotes, among other things, autonomy and empowerment for life in freedom. This is developed by different professionals or personnel linked to the environment, distinguishing intra-penitentiary and extra-penitentiary actions. However, convicted women experience institutional inequalities due to their low population presence, specific personal characteristics, etc., limiting their professional support and reintegration. This article analyzes the perceptions of penitentiary professionals and convicted women about the accompaniment processes carried out and the adaptation to their socio-personal characteristics for the best in-reintegration. A national investigation was carried out with a sample of 756 convicted women and 109 prison professionals within the framework of two R+D+i projects. Mixed questionnaires were applied to both types of sample and semi-structured interviews were applied to women. A bivariate descriptive statistical analysis was performed for the quantitative data and a content analysis for the qualitative data. The results showed that the accompaniment processes are developed mostly by non-penitentiary professionals in the ordinary regime (84.6%), being the ones that most consider the socio-personal needs of women, especially educational levels and drug addictions. Convicted women presented difficulties for the continuity of accompaniment processes in an open regime, since these actions are received only by 51.6%, highlighting addicted women (58.3%) and victims of gender violence (63.6%). Likewise, 38.7% demanded social and labor insertion programs and 31.2% individualized interventions. However, there were limitations in the socio-educational action with a gender perspective and the scope of professional support actions in the open regime, which prevents an adequate adaptation of women to life in freedom.</p>
<p><b>PALAVRAS CHAVE:</b>                  acompanhamento profissional;                  ação socioeducativa;                  reinserção;                  prisão;                  gênero sexual;                  tratamento prisional</p>	<p><b>RESUMO:</b> No campo educacional, o ambiente penitenciário pode constituir um espaço institucional orientado para a ação socioeducativa de reeducação e reinserção dos condenados. O acompanhamento profissional envolve um processo de ação que promove, entre outras coisas, autonomia e empoderamento para a vida em liberdade. Este é desenvolvido por diferentes profissionais ou pessoas ligadas ao meio ambiente, distinguindo ações intrapenitenciárias e extrapenitenciárias. No entanto, as mulheres condenadas vivenciam desigualdades institucionais devido à sua baixa presença populacional, características pessoais específicas, etc., limitando seu apoio profissional e reintegração. Este artigo analisa as percepções de profissionais penitenciários e mulheres condenadas sobre os processos de acompanhamento realizados e a adaptação às suas características sociopessoais para a melhor reinserção. Foi realizada uma investigação nacional com uma amostra de 756 mulheres condenadas e 109 profissionais prisionais no âmbito de dois projetos de I+D+i. Questionários mistos foram aplicados a ambos os tipos de amostra e entrevistas semiestruturadas foram aplicadas às mulheres. Foi realizada análise estatística descritiva bivariada para os dados quantitativos e análise de conteúdo para os dados qualitativos. Os resultados mostraram que os processos de acompanhamento são desenvolvidos em sua maioria por profissionais não penitenciários do regime ordinário (84,6%), sendo os que mais consideram as necessidades sociopessoais das mulheres, principalmente os níveis de escolaridade e as toxicomanias. As mulheres condenadas apresentaram dificuldades para a continuidade dos processos de acompanhamento em regime aberto, uma vez que essas ações são recebidas apenas por 51,6%, com destaque para as mulheres viciadas (58,3%) e vítimas de violência de gênero (63,6%). Da mesma forma, 38,7% demandaram programas de inserção social e laboral e 31,2% intervenções individualizadas. No entanto, houve limitações na ação socioeducativa com perspectiva de gênero e no alcance das ações de apoio profissional em regime aberto, o que impede uma adequada adaptação das mulheres à vida em liberdade.</p>

## Introducción

El medio penitenciario supone el conjunto de establecimientos y entidades gubernamentales del Estado para el cumplimiento de medidas de privación de libertad (Añaños *et al.*, 2013). De acuerdo con la Secretaría General de Instituciones

Penitenciarias de España, en adelante SGIP (2022a), este sistema se configura mediante una serie de principios de actuación que garantizan la asistencia, custodia y seguridad de toda persona penada. Aunque, más allá de su funcionalidad tradicional punitiva y ejecutora de penas, desde el campo educativo se presenta como un espacio de

socialización destinado al desarrollo de programas e intervenciones/acciones profesionales para la reeducación y reinserción de la población penada (Gomes & Silva, 2020; Montero, 2019), derecho reconocido en el artículo 25.2 de la Constitución Española (1978) e internacionalmente por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2004) y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, 2019).

La Institución Penitenciaria clasifica las condenas en grados o modalidades de cumplimiento (Reglamento Penitenciario, 1996), pudiendo diferenciar entre: primer grado, conocido como régimen cerrado dadas sus altas medidas de control y seguridad; segundo grado o régimen ordinario, para el cumplimiento de penas en prisiones mediante normas de convivencia; y tercer grado, un régimen abierto de vida en semilibertad que facilita el contacto vigilado en el exterior (Añaños *et al.*, 2013; Montero, 2019).

Asimismo, la Administración Penitenciaria organiza una red laboral de recursos humanos a través de áreas de trabajo multiprofesionales: sanidad, seguridad y mantenimiento e intervención socioeducativa (García-Vita & Melendro, 2013; Martín-Solbes *et al.*, 2021; SGIP, 2022b). Siendo este último grupo profesional los encargados de las acciones reeducativas para la reinserción.

Por otro lado, se cuenta con la colaboración de entidades sociocomunitarias para facilitar la adaptación a la vida en libertad (SGIP, 2019). De este modo, los profesionales penitenciarios se pueden clasificar según su modalidad de actuación en intrapenitenciarios, personal al servicio de la Institución mediante actuaciones intramuros (SGIP, 2022b), y extrapenitenciarios, colaboradores de entidades externas especializadas (Martín-Solbes *et al.*, 2021).

A través de la praxis de estos profesionales emerge la importancia de la Pedagogía Social como disciplina científica para el tratamiento socioeducativo en contextos penitenciarios (Janer & Úcar, 2020), concretamente, en uno de sus campos de acción más complejos, la Educación Social Penitenciaria, dedicada a la reeducación y reincorporación sociopersonal (Añaños, 2022; Caride & Gradaílle, 2013; Del Pozo Serrano & Añaños, 2012; Pérez *et al.*, 2020). El acompañamiento socioeducativo representa una de las principales estrategias de actuación profesional que facilitan la autonomía y el empoderamiento, especialmente en contextos de riesgo de exclusión social. Esta estrategia constituye un proceso educativo que establece relaciones positivas e interpersonales fomentando la motivación, reflexión e identificación de necesidades para promover un cambio o resolución de manera auto-suficiente (Amaro *et al.*, 2021).

En este sentido, destacan las siguientes tipologías de programas de acompañamiento penitenciario (Añaños, 2013; Añaños *et al.*, en prensa; Canadá *et al.*, 2019; SGIP, 2022c; UNODC, 2019):

- Programas de inserción sociolaboral: orientados a la formación e incorporación al mercado laboral.
- Programas para el fomento de las habilidades sociales y empoderamiento: desarrollan la empatía, asertividad y diversas competencias comunicativas e interrelacionales para la convivencia, así como estrategias de desarrollo, resiliencia y empoderamiento.
- Programas para la autonomía personal: fomentan la autoestima, el autoconcepto, la capacidad de decisión, la autogestión, la autosuficiencia e independencia personal.
- Programas de desprisonalización y adaptación a la vida en libertad: facilitan la re-adaptación social mediante percepciones, habilidades y actitudes para la socialización y re-incorporación social, asimismo, se orientan a la asunción de itinerarios y actividades normalizados y que rompan las rutinas y aprendizajes negativos adquiridos en prisión, a la formación y estrategias para la interacción con instituciones, familia, el contexto social, etc.
- Programas socioculturales, artísticos y deportivos: trabajan la creatividad y culturalidad como herramienta de acercamiento e interacción social, además del propio valor de las acciones culturales, y el fomento de la práctica deportiva como estilo de vida saludable.
- Otros programas: programas de salud, tratamiento y seguimiento de drogodependencias y adicciones, programas específicos, etc.

Sin embargo, a pesar de las distintas iniciativas y políticas de igualdad de género penitenciarias, las mujeres penadas experimentan una estancia de privación de libertad distinta a los hombres debido a su baja representación poblacional, siendo expuestas a factores discriminatorios a nivel organizativo, tratamental y en la disposición y calidad de espacios, medios y recursos (Almeda, 2017; Amaro *et al.*, 2021; Añaños, 2012; Juliano, 2010; Van Hout & Wessel, 2021). Lo que conlleva una falta de adecuación y reconocimiento de sus necesidades en la intervención y acompañamiento profesional, dificultando los procesos de reinserción (Burgos, García-Tardón, Martín-Solbes & Pozuelo, 2021). Debido a ello, las mujeres penadas son consideradas por la UNODC (2019) un colectivo minoritario en situación de vulnerabilidad institucional que requieren atención personalizada (Silva & Apoluceno, 2018).

Estas mujeres comparten historias de vida previas a su encarcelamiento caracterizadas por la pertenencia a contextos de exclusión, marginalidad y precariedad socioeconómica, presentando carencias educativas, dificultades sociales, cargas familiares y asunción de estereotipos tradicionales de género (Amaro *et al.*, 2021; Añaños, 2012; Yagüe, 2008). Por tanto, se tratan de perfiles con características sociopersonales específicas que condicionan su actividad delictiva y estancia de privación de libertad (Almeda, 2017; Burgos *et al.*, 2021; Añaños & García-Vita, 2019; Van der Put *et al.*, 2020) entre las que se encuentran:

- Nacionalidad: dificulta las relaciones familiares y/o comunitarias (UNODC, 2018).
- Etnia: la pertenencia a minorías étnicas puede generar problemáticas de integración sociocultural, destacando la población gitana penada (Yagüe, 2008).
- Nivel educativo: presentar fracaso/abandono escolar y bajos niveles educativos resultan un riesgo en la prevención de la reincidencia (Añaños *et al.*, 2020; Añaños *et al.*, 2021).
- Drogadicciones: necesidad de tratamiento específica para la reinserción (Curtis *et al.*, 2022), diferenciando entre mujeres adictas (presentan consumos problemáticos) y consumidoras (abstinentes o consumidoras sociales no problemáticas).
- Violencia de género: afecta en la estabilidad mental, autosuficiencia y autoestima (Loínaz & Andrés-Pueyo, 2017; Yagüe, 2008)
- Trastornos de salud mental: la reclusión en prisión provoca un impacto psicoemocional, especialmente en mujeres (Galán *et al.*, 2021).

En definitiva, las mujeres penadas suponen una minoría institucional con necesidades propias para sus procesos de reinserción. Ante ello, el medio penitenciario debe presentarse como un espacio dedicado al tratamiento socioeducativo mediante servicios de acompañamiento profesional que faciliten la adaptación a la vida en libertad.

## Justificación y objetivos

El presente artículo se encuentra vinculado a dos Proyectos I+D+i de ámbito nacional en todo el territorio del Estado Español, comprendiendo la Administración General del Estado y la Generalitat de Cataluña. Estos pretenden conocer las distintas realidades y procesos de reinserción de las mujeres penadas en España a fin de aportar conocimiento científico y ofrecer propuestas de mejora en la intervención y metodología para la acción socioeducativa penitenciaria.

El primer proyecto, titulado “Procesos de reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad” (REINAC), Ref.EDU2016-79322-R, en el marco de la Convocatoria 2016, Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, se centra en las mujeres clasificadas en tercer grado o régimen abierto. El segundo proyecto, “Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción” (MUDRES), Ref.EDU2009-13408, de la Convocatoria del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica I+D+i 2008-2011, interviene en mujeres penadas en segundo grado o régimen ordinario. Por tanto, se cuenta como una muestra total de 756 mujeres penadas y 109 profesionales penitenciarios.

Ambos proyectos están avalados por la SGIP y la Consejería de Justicia de la Generalitat de Catalunya, aprobados por los respectivos Comités Éticos y regidos por los principios de investigaciones humanas de la Universidad de Granada. Se encuentran financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad, Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Subdirección de Proyectos de Investigación.

Con todo, este trabajo tiene como objetivo de investigación analizar los procesos de acompañamiento que realizan los profesionales intrapenitenciarios y extrapenitenciarios en mujeres penadas y sus percepciones sobre la reinserción en últimas etapas de condena, así como como las perspectivas de las propias mujeres sobre dichos procesos en función de sus características sociopersonales para realizar posibles propuestas de mejora en la acción socioeducativa penitenciaria.

## Metodología

El planteamiento metodológico forma parte de las propuestas investigadoras de ambos proyectos I+D+i. Siendo un enfoque descriptivo e interpretativo de carácter mixto mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en función de la coherencia y multidimensionalidad del problema de estudio y necesidades de la población abordada. De acuerdo con Pereira (2011) este tipo de diseño metodológico permite la triangulación de datos para identificar, describir y comprender las propiedades y características de una comunidad de personas o fenómeno de estudio.

## Participantes

La población comprende a las mujeres penadas en España y profesionales penitenciarios. Se realiza un muestreo bietápico, por representación y ratio

poblacional en función de su distribución. En la primera fase muestral se realiza un proceso de estratificación previo con asignación proporcional al tamaño de la población femenina penada nacional y la Comunidad Autónoma donde se cumple condena. Como segunda etapa, se cuenta con un muestreo aleatorio simple entre las unidades de cada estrato que quisieron participar voluntariamente.

En el primer proyecto REINAC se visitaron durante los años 2017-2020 un total de 31 establecimientos penitenciarios para el cumplimiento de condenas en régimen abierto en 13 comunidades autónomas. Se cuenta con una población nacional de 1062 mujeres penadas en semilibertad, obteniendo una muestra válida de 310 (margen de error muestral ffl 4,5 puntos), lo que supone el 30.1% poblacional. Respecto a los profesionales

penitenciarios, se cuenta con una muestra válida de 66.

El segundo proyecto MUDRES se realiza en los años 2010-2013, visitando un total de 42 establecimientos penitenciarios orientados al cumplimiento de penas en régimen ordinario en 11 comunidades autónomas. La población nacional de mujeres penadas en esta modalidad es de 3484, logrando una muestra válida de 446 (margen de error muestral ffl 3,9 puntos), siendo el 17% poblacional. Asimismo, se cuenta con una muestra de 43 profesionales penitenciarios.

Para el mejor análisis de los resultados, de acuerdo con el objetivo de estudio se clasifica la muestra de profesionales según su modalidad de actuación en intrapenitenciarios y extrapenitenciarios (Tabla 1).

<b>Tabla 1: Muestra de profesionales penitenciarios según su modalidad de actuación</b>				
	RÉGIMEN ABIERTO		RÉGIMEN ORDINARIO	
	N	%	N	%
Profesionales Intrapenitenciarios	43	65.2%	30	69.8%
Profesionales Extrapenitenciarios	23	34.8%	13	30.2%
TOTAL	66	100%	43	100%

Fuente: elaboración propia (proyecto Ref. EDU2009-13408 y proyecto Ref. EDU2016-79322-R).

La muestra de mujeres penadas se clasifica en función de sus características sociopersonales, distinguiendo entre nacionalidad, etnia, nivel

educativo, perfil de adicción, violencia de género y salud mental (Tabla 2).

<b>Tabla 2: Muestra de mujeres penadas en función de sus características sociopersonales</b>				
CARACTERÍSTICAS SOCIOPERSONALES	MODALIDAD DE CUMPLIMIENTO DE CONDENA			
	RÉGIMEN ABIERTO		RÉGIMEN ORDINARIO	
NACIONALIDAD	N	%	N	%
Mujeres españolas	242	78%	329	73.8%
Mujeres extranjeras	68	22%	117	26.2%
TOTAL	310	100%	446	100%
ETNIA				
Mujeres gitanas	130	41.9%	104	23.3%
Mujeres no gitanas	180	58.1%	342	76.7%
TOTAL	310	100%	446	100%

CARACTERÍSTICAS SOCIOPERSONALES	MODALIDAD DE CUMPLIMIENTO DE CONDENA			
	RÉGIMEN ABIERTO		RÉGIMEN ORDINARIO	
	N	%	N	%
EDUCACIÓN				
Educación básica	197	63.5%	254	57%
Educación media-superior	113	36.5%	192	43%
TOTAL	310	100%	446	100%
ADICCIÓN				
Adictas	72	23,2%	290	65%
Consumidoras	238	76,8%	156	35%
TOTAL	310	100%	446	100%
VIOLENCIA DE GÉNERO				
Víctima de violencia de género	88	28.4%	126	28.3%
No es víctima de violencia de género	222	71.6%	320	71.7%
TOTAL	310	100%	446	100%
SALUD MENTAL				
Presencia de trastornos mentales	227	73.2%	252	56.5%
Ausencia de trastornos mentales	83	26.8%	194	43.5%
TOTAL	310	100%	446	100%
Fuente: elaboración propia (proyecto Ref. EDU2009-13408 y proyecto Ref. EDU2016-79322-R).				

### Instrumentos

Respecto a los instrumentos de recogida de información, en REINAC se empleó para las mujeres penadas un cuestionario mixto de 115 ítems estructurados y una entrevista semiestructurada de 68 preguntas para 75 de las participantes. Para la muestra de profesionales, se utilizó otro cuestionario mixto de 100 ítems estructurados. Por otro lado, en MUDRES las mujeres penadas cumplieron un cuestionario mixto de 92 ítems estructurados, mientras que para los profesionales se empleó otro cuestionario mixto de 55 ítems. Todos estos instrumentos fueron diseñados ad hoc por el equipo investigador, siendo validados por expertos y realizando previamente un estudio piloto.

### Procedimiento

El procedimiento de recogida de información se realizó de acuerdo a los principios éticos para estudios e investigaciones con seres humanos vigentes en la Universidad de Granada, asimismo el proyecto fue aprobado por los comités éticos de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y la Consejería de Justicia de la Generalitat de Cataluña. Se realizó un trabajo logístico previo de coordinación con los centros para establecer las visitas y condiciones y, una vez situados en los centros se invitó a las mujeres a la participar en la investigación. En todos los casos, antes de su aplicación se obtuvo la autorización y consentimiento informado de todas las participantes, asegurando su confidencialidad y anonimato. Este proceso se

hizo en pequeños grupos o de forma individual, en el que sólo intervino el personal investigador.

### Análisis de datos

En cuanto las técnicas de análisis de análisis de datos, para la información cuantitativa se diseñó una base de datos estadística usando el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Gracias a ello, se realizó un análisis descriptivo bivalente mediante la combinación de tablas de frecuencias, tablas de contingencia y contrastes de independencia, obteniendo el test Chi-cuadrado con corrección por continuidad para la identificación de la presencia o ausencia de relaciones entre variables de interés. La información cualitativa se analizó a través de un análisis de contenido mediante la transcripción, codificación y categorización de los datos por medio de los programas Nvivo y Excel. Las categorías de análisis iniciales y básicas fueron establecidas por el equipo investigador, profesionales del medio y expertos de ambos proyectos I+D+i de acuerdo al objetivo

de estudio, las características de la población, estado de la cuestión de la realidad estudiada y antecedentes investigadores. En el caso concreto del presente trabajo, se definieron las categorías en torno a: acompañamiento profesional, acción socioeducativa, claves de in-reinserción social, programas de intervención, régimen o medio de cumplimiento de condena.

### Resultados

#### *Percepciones profesionales en los procesos de acompañamiento socioeducativo y adaptación a la vida en libertad en mujeres penadas*

La Tabla 3 muestra los profesionales penitenciarios que realizan procesos de acompañamiento en mujeres penadas de acuerdo a su modalidad de actuación y régimen de condena en el que intervienen. En ambos regímenes se obtiene una mayoría de profesionales extrapenitenciarios que realizan dichas labores, con un 52.2% en semilibertad y aumentando al 84.6% en régimen ordinario.

**Tabla 3: Procesos de acompañamiento y adaptación a la vida en libertad para la reinserción femenina**

		No realizan procesos de acompañamiento con mujeres penadas	Sí realizan procesos de acompañamiento con mujeres penadas	TOTAL	PV
		N %	N %	N %	
Régimen abierto	Profesionales Intrapenitenciarios	32 74.4%	11 25.6%	43 100%	0.031
	Profesionales Extrapenitenciarios	11 47.8%	12 52.2%	23 100%	
Régimen ordinario	Profesionales Intrapenitenciarios	23 76.7%	7 15.4%	30 100%	0.000
	Profesionales Extrapenitenciarios	2 15.4%	11 84.6%	13 100%	

Fuente: elaboración propia (proyecto Ref. EDU2009-13408 y proyecto Ref. EDU2016-79322-R).

A continuación, el análisis se centra en las percepciones de los profesionales, distinguiendo 23 en régimen abierto y 18 en régimen ordinario.

Respecto la tipología de programas desarrollados en estos procesos (Tabla 4), en ambos regímenes, tanto los intrapenitenciarios como los extrapenitenciarios, destacan los de fomento de

habilidades sociales y empoderamiento (82.6% en régimen abierto y 83.3% en régimen ordinario). En segundo lugar, mientras que en régimen abierto se encuentran los de inserción sociolaboral (60.9%), en régimen ordinario predominan los de autonomía personal (52.2% en régimen abierto y aumentando al 77.8% en régimen ordinario).

**Tabla 4: Tipología de programas de acompañamiento y adaptación a la vida en libertad que realizan los profesionales con mujeres**

	PROFESIONALES EN RÉGIMEN ABIERTO		PROFESIONALES EN RÉGIMEN ORDINARIO	
	N	%	N	%
Programas para el fomento de habilidades sociales y empoderamiento	19	82.6%	15	83.3%
Programas de inserción sociolaboral	14	60.9%	9	50%
Programas para la autonomía personal	12	52.2%	14	77.8%
Programas para la adaptación a la vida en libertad	11	47.8%	13	72.2%
Programas socioculturales, artísticos y deportivos	1	4.3%	4	22.2%
TOTAL	23	100%	18	100%

Fuente: elaboración propia (proyecto Ref. EDU2009-13408 y proyecto Ref. EDU2016-79322-R).

En cuanto a las estrategias y metodologías implementadas en estos programas, se obtiene que 17 de los profesionales de ambos regímenes (45%), desarrollan dinámicas de organización y participación grupal. Por otro lado, se cuenta con un 20% que manifiestan realizar intervenciones personalizadas y visitas a instituciones y entidades externas especializadas.

En estas intervenciones las adaptaciones de género y reconocimiento de las necesidades de las mujeres son indicadas por 16 profesionales de régimen abierto (69%). Aunque, en régimen ordinario estas adaptaciones cuentan con otros 16 profesionales, aumentando al 88.9%.

Respecto la implicación de las mujeres penadas, se muestra una mayor percepción en los profesionales de régimen ordinario, señalado por 17 (94.4%). En régimen abierto disminuye a un 73.9%, con otros 17. Sobre los motivos para la falta de participación de las mujeres, el 34.8% de ambos regímenes describen una baja motivación e interés hacia el acompañamiento profesional, el 13% indican problemáticas organizativas de adaptación a sus características y el 8.7% explica que es debido a la obligatoriedad de participación por parte de la Institución Penitenciaria.

En este sentido, 11 de los profesionales de régimen ordinario (61.1%), consideran que sus intervenciones suelen conseguir los objetivos de reinserción propuestos. Por el contrario, en régimen abierto solo es señalado por 8 de éstos (34.8%). Sobre la falta de consecución de estos objetivos, el 54.5% de ambos regímenes indica que depende de los factores personales de las mujeres penadas, el 27.3% menciona las condiciones de las intervenciones profesionales y el 9.1% alude a los factores externos sociofamiliares.

Por último, se aborda la valoración sobre la disposición de los recursos en los procesos de acompañamiento. La mayoría muestran valoraciones positivas en régimen ordinario (88.9%). En régimen abierto estas percepciones disminuyen a 17 (73.9%). En concreto, el 41.7% de ambos regímenes manifiestan una falta de recursos humanos para implementar estrategias de adaptación a la vida en libertad en mujeres.

#### ***Perspectivas de los profesionales de régimen abierto sobre el proceso de adaptación social y reinserción femenina***

Ante el inminente tránsito a la vida en libertad, los profesionales consideran que pueden existir una serie de factores o situaciones que condicionan la in-reinserción de las mujeres:

- El 84.8% (56) creen que la reclusión en régimen ordinario limita la adaptación social en mujeres. El 12.1% señala que estas medidas provocan dificultades sociales, educativas y personales, aunque, cabe mencionar que otro 12.1% opina que la reclusión en prisión favorece la reinserción femenina, ya que supone un aprendizaje social que permite la adaptación de rutinas y habilidades para la vida cotidiana.
- El consumo de drogas representa otra limitación, indicado por 51 de estos (77.3%). El 19.7% explica que esta condición produce dificultades personales que condicionan su tratamiento, seguido de un 12.1% que alude a situaciones de rechazo social. Sin embargo, el 10.6% menciona la existencia de dificultades institucionales para desarrollar tratamientos especializados a la situación adictiva.

- Las enfermedades mentales son mencionadas por 41 profesionales (62.1%), en el que el 32.4% indica que requieren procesos de acompañamiento adaptados y continuados. Asimismo, el 29.8% considera que los síntomas de enfermedad mental dificultan el fomento de habilidades sociales.
- Las carencias educativas son, también, un factor que condiciona la reinserción para 55 profesionales (83.3%). Este mismo porcentaje indica que las mujeres con las que realizan procesos acompañamiento presentan niveles educativos muy básicos. Asimismo, el 40% expresa que las acciones reeducativas

mejoran la inserción sociolaboral de las mujeres, seguido de un 15% que refiere mejoras de las habilidades sociales.

Las percepciones sobre las características de las mujeres penadas en los procesos de reinserción de acuerdo a sus modalidades de actuación (Tabla 5) muestran que los profesionales extrapenitenciarios perciben mayores limitaciones en los procesos de reinserción femeninos que los intrapenitenciarios, destacando los niveles educativos (91.3%) y las drogodependencias (90%). No se encuentran respuestas respecto la nacionalidad, etnia y violencia de género.

**Tabla 5: Percepciones de los profesionales penitenciarios sobre las limitaciones en el proceso de reinserción femenino según su modalidad de actuación**

TIPOS DE PROFESIONALES ENCARGADOS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN MUJERES EN RÉGIMEN ABIERTO					
			Profesionales Intrapenitenciarios	Profesionales Extrapenitenciarios	pV
			N	N	
			%	%	
Características sociopersonales en mujeres penadas	Enfermedades mentales	Si condiciona el proceso de reinserción	24 68.6%	17 89.5%	0.086
		No condiciona el proceso de reinserción	11 31.4%	2 10.5%	
		TOTAL	35 100%	19 100%	
	Drogadicciones	Si condiciona el proceso de reinserción	33 84.6%	18 90%	0.567
		No condiciona el proceso de reinserción	6 15.4%	2 10%	
		TOTAL	39 100%	20 100%	
	Nivel educativo	Si condiciona el proceso de reinserción	34 79.1%	21 91.3%	0.204
		No condiciona el proceso de reinserción	9 20.9%	2 8.7%	
		TOTAL	43 100%	23 100%	

TIPOS DE PROFESIONALES ENCARGADOS DEL ACOMPAÑAMIENTO EN MUJERES EN RÉGIMEN ABIERTO					
			Profesionales Intrapenitenciarios	Profesionales Extrapenitenciarios	PV
			N %	N %	
Características sociopersonales en mujeres penadas	Reclusión en prisión	Si condiciona el proceso de reinserción	28 70%	18 85.7%	0.176
		No condiciona el proceso de reinserción	12 30%	3 14.3%	
	TOTAL		40 100%	21 100%	

Fuente: elaboración propia (proyecto Ref. EDU2016-79322-R).

Por último, las percepciones de los profesionales de régimen abierto sobre la reinserción de las mujeres reflejan que el 100% de los extrapenitenciarios presentan convicciones positivas, aunque a nivel intrapenitenciario disminuye al 93% (significación  $p=.208$ ). Concretamente, el 21.4% manifiesta una mayor necesidad de implicación profesional, seguido de un 16.7% que expresa la importancia del entorno sociofamiliar.

### **Perspectivas de las mujeres penadas sobre el proceso de acompañamiento y adaptación a la vida en libertad recibido**

Las valoraciones de las mujeres penadas en ambos regímenes de condena ponen de relieve que el régimen ordinario resulta la modalidad donde

han recibido más intervenciones de acompañamiento profesional y adaptación a la vida en libertad, indicado por 383 reclusas (86.1%). En régimen abierto disminuye a 160 mujeres (51.6%).

La Tabla 6 analiza las percepciones del acompañamiento profesional desde la perspectiva de las mujeres, de acuerdo a las características sociopersonales y régimen de condena. El régimen ordinario supone la modalidad donde más han recibido acciones de acompañamiento profesional, especialmente mujeres extranjeras (89.7% frente a 84.5%), de cultura gitana (91.3% frente a 84.2%) y con niveles educativos básicos (89.4% frente a 81.7%). En régimen abierto estas actuaciones se ven reducidas, sin embargo, se destacan en las adictas (58.3%) y en las víctimas de violencia de género (63.6%).

**Tabla 6: Percepciones de las mujeres penadas sobre los procesos de acompañamiento profesional recibido según el régimen de condena y características sociopersonales**

PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y ADAPTACIÓN PARA LA REINSERCIÓN RECIBIDO EN MUJERES PENADAS						
			No han recibido procesos de acompañamiento para su reinserción	Sí han recibido procesos de acompañamiento para su reinserción	TOTAL	PV
			N %	N %	N %	
	NACIONALIDAD	Régimen abierto	Mujeres españolas	123 50.8%	119 49.2%	
Mujeres extranjeras			27 39.7%	41 60.3%	68 100%	
Régimen ordinario		Mujeres españolas	51 15.5%	278 84.5%	329 100%	0.162
		Mujeres extranjeras	12 10.3%	105 89.7%	117 100%	

		PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y ADAPTACIÓN PARA LA REINSECCIÓN RECIBIDO EN MUJERES PENADAS					PV
			No han recibido procesos de acompañamiento para su reinsección	Sí han recibido procesos de acompañamiento para su reinsección	TOTAL		
			N %	N %	N %		
ETNIA	Régimen abierto	Mujeres gitanas	72 40%	108 60%	180 100%	0.001	
		Mujeres no gitanas	78 60%	52 40%	130 100%		
	Régimen ordinario	Mujeres gitanas	9 8.7%	95 91.3%	104 100%	0.067	
		Mujeres no gitanas	54 15.8%	288 84.2%	342 100%		
EDUCACIÓN	Régimen abierto	Educación básica	104 52.8%	93 47.2%	197 100%	0.4	
		Educación media-superior	46 40.7%	67 59.3%	113 100%		
	Régimen ordinario	Educación básica	27 10.6%	227 89.4%	254 100%	0.02	
		Educación media-superior	35 18.3%	156 81.7%	191 100%		
ADICCIÓN	Régimen abierto	Adictas	30 41.7%	42 58.3%	72 100%	0.193	
		Consumidoras	120 50.4%	118 49.6%	238 100%		
	Régimen ordinario	Adictas	39 13.4%	288 84.2%	290 100%	0.576	
		Consumidoras	24 15.4%	132 84.6%	156 100%		
VIOLENCIA DE GÉNERO	Régimen abierto	Víctima de violencia de género	32 36.4%	56 63.6%	88 100%	0.008	
		No es víctima de violencia de género	118 53.2%	104 46.8%	222 100%		
	Régimen ordinario	Víctima de violencia de género	18 14.3%	108 85.7%	126 100%	0.591	
		No es víctima de violencia de género	45 14.1%	275 85.9%	320 100%		

		PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y ADAPTACIÓN PARA LA REINSERCIÓN RECIBIDO EN MUJERES PENADAS				
			No han recibido procesos de acompañamiento para su reinserción	Sí han recibido procesos de acompañamiento para su reinserción	TOTAL	PV
			N %	N %	N %	
SALUD MENTAL	Régimen abierto	Presencia de trastornos mentales	114 50.2%	113 49.8%	227 100%	0.285
		Ausencia de trastornos mentales	36 43.4%	47 56.6%	83 100%	
	Régimen ordinario	Presencia de trastornos mentales	37 14.7%	215 85.3%	252 100%	0.7
		Ausencia de trastornos mentales	26 13.4%	168 86.6%	194 100%	

Fuente: elaboración propia (proyecto Ref. EDU2009-13408 y proyecto Ref. EDU2016-79322-R).

En cuanto la tipología de programas de acompañamiento que las mujeres penadas indican haber recibido, en primer lugar, se encuentran los de inserción sociolaboral, con 305 en régimen ordinario (69.2%), y 196 en régimen abierto (63.2%). En segundo lugar, los programas socioculturales, artísticos y deportivos, señalado por 164 mujeres en régimen ordinario (36.8%), y bajando en régimen abierto a 62 mujeres (20.1%). Por el contrario, los programas menos recibidos son los de habilidades sociales y empoderamiento, con 71 mujeres en régimen ordinario (15.9%) y 55 mujeres en régimen abierto (17.7%), y los de adaptación en a la vida en libertad, con 65 mujeres en régimen ordinario (14.6%) y 77 mujeres en régimen abierto (15.2%).

De acuerdo a las modalidades de actuación profesional, en régimen abierto las mujeres perciben un mayor acompañamiento extrapenitenciario, indicado por 264 (87.1%), mientras que el intrapenitenciario es nombrado por 157 (54.9%). En concreto, el 29,3% de las mujeres entrevistadas en dicho régimen destacan la cercanía comunicativa de estos profesionales extrapenitenciarios (288ENA: “Pues te escuchan. Ellos están ahí, ya forman parte de uno”), mientras que a nivel intrapenitenciario mencionan especialmente a los educadores (144EEX: “Muchas veces cuando me siento mal hablo con la educadora o hablo con el educador”). En cambio, en régimen ordinario se encuentra un mayor apoyo intrapenitenciario, con 307 mujeres (71.7%), siendo el extrapenitenciario señalado por 258 (67.5%).

Finalmente, respecto las valoraciones de estos procesos, 293 mujeres de ambos regímenes

(38.7%) destacan las acciones orientadas a la mejora de su inserción laboral. No obstante, 236 mujeres (31.2%), expresan la necesidad de servicios de atención individualizada. Por ello, el 40% de las mujeres entrevistadas en semilibertad consideran que los profesionales no tienen en cuenta sus necesidades (79EEX: “Más comunicación. Creo que deberían de sentarse más tiempo con nosotras”), admitiendo un 34.3% sentirse solas y no recibir ningún tipo de apoyo (166EEX: “Sí, me he sentido sola. He llorado sola... mucho. Porque me hacen falta mis hijos, porque me hace falta mi marido, porque los necesito. Que yo no estoy pidiendo dinero, lo único que pido es un trabajo, que me ayuden”).

## Discusión y conclusiones

La Institución Penitenciaria española establece un sistema de cumplimiento de penas orientado a la reeducación y reinserción de toda persona penada como principal medida de prevención del acto delictivo (Constitución Española, 1978; Montero, 2019; SGIP, 2022a; UNODC, 2019). De acuerdo con Amaro et al. (2021), el acompañamiento profesional supone un modelo de acción socioeducativa comunitaria que facilita el empoderamiento y la reincorporación de la población vulnerable (Pérez et al., 2020), siendo ésta una estrategia fundamental para las mujeres penadas debido a la exposición a desigualdades institucionales por su presencia poblacional minoritaria (Almeda, 2017; Añaños, 2012; Juliano, 2010; Van Hout & Wessel, 2021).

En este sentido, la mayoría de profesionales del ámbito extrapenitenciario se dedican a labores de acompañamiento, obteniendo un 84.6% en régimen ordinario y un 52.2% en semilibertad. Esta situación también se reproduce en las percepciones de las mujeres, compartiendo el mismo porcentaje, un 84.6%, que destacan el acompañamiento extrapenitenciario en régimen ordinario. Además, este tipo de profesionales son los que más creen en la reinserción femenina, en un 100% de la muestra, mientras que, a nivel intrapenitenciario, según Martín-Solbes *et al.* (2021) se requiere mayor implicación. Por su parte, Amaro *et al.* (2020) identifican que estos procesos son desarrollados principalmente por trabajadores sociales intrapenitenciarios, indicado también por el 54.2% de las mujeres penadas en semilibertad.

Sin embargo, se pone en evidencia una disminución de estas acciones profesionales en régimen abierto, mostrado también por Burgos *et al.* (2021) a pesar de ser una alternativa penal centrada en facilitar los procesos de adaptación social y la colaboración con entidades colaboradoras (Montero, 2018; SGIP, 2019). A lo cual, cabe añadir las dificultades sociopersonales de las mujeres ante los procesos de adaptación y retorno a su contexto social que permite dicho régimen (Yagüe, 2007), obstaculizando la continuidad tratable y representando un fracaso de las responsabilidades profesionales (SGIP, 2022b).

Asimismo, el 31.2% del total de mujeres encuestadas demandan en un nivel intrapenitenciario, el desarrollo de estrategias de acompañamiento adecuadas a su situación, aunque el 20% de los profesionales declaran contar con adaptaciones de género. Por tanto, pese a las iniciativas de igualdad de género en las políticas penitenciarias (SGIP 2022c), existe una falta de reconocimiento e invisibilización institucional de las características sociopersonales de esta población, lo que limita el desarrollo de intervenciones personalizadas (Burgos *et al.*, 2021; UNODC, 2019; Yagüe, 2007) y procesos de acompañamiento adecuados (Amaro *et al.*, 2021). Debido a ello, el 34.8% de los profesionales percibe una falta de motivación hacia sus iniciativas, impidiendo la consecución de los objetivos de reinserción propuestos.

Cabe mencionar que la reclusión en medidas de régimen ordinario es considerada por los profesionales de régimen abierto una limitación en los procesos de reinserción femeninos. Apoyando tanto a García-Vita & Melendro (2013), como a Martín-Solbes *et al.* (2021), que mostraban la estancia en prisión como un mecanismo de vulnerabilidad que puede afectar las capacidades personales de adaptación social, aún más en las mujeres, debido a las dificultades institucionales

en la disposición de espacios, medios, programas, recursos, etc. Ante ello, emerge la importancia de la acción socioeducativa penitenciaria (Añaños, 2022; Del Pozo Serrano & Añaños, 2012), predominando en los profesionales de ambos regímenes el desarrollo de iniciativas para el fomento de las habilidades sociales y empoderamiento, consideradas por Canadá *et al.* (2019) una estrategia fundamental para la mejora del estado de salud mental en situaciones de exclusión y retención penitenciaria. Aunque, las mujeres penadas valoran principalmente los programas de inserción laboral, mostrados por Añaños *et al.*, (En prensa) como intervenciones socioeducativas para la prevención de la reincidencia y fomento de los procesos formativos y para la in-reinserción social.

En cuanto a las características sociopersonales de las mujeres penadas y su relación en los procesos de acompañamiento profesional, en primer lugar, la UNODC (2019) describe la condición de extranjería como un factor de vulnerabilidad y desventaja social que requiere asistencia profesional directa, especialmente ante las dificultades comunicativas y de colaboración en la regulación de permisos y documentación. A pesar de ello, se obtienen porcentajes similares de acompañamiento profesional en mujeres penadas en régimen ordinario, con un 84.5% de las españolas y 89.7% de las extranjeras. En régimen abierto el acompañamiento en extranjeras presenta un 60.3%, mientras que en españolas disminuye a un 49.2%, evidenciando una mayor necesidad de apoyo en población extranjera para la adaptación a la vida en libertad. Concretamente, Ruíz-García y Castillo-Algarra (2014) determinan la frecuencia de situaciones de discriminación en la búsqueda de trabajo, resaltando la formación profesional penitenciaria y colaboración con empresas.

Las minorías étnicas experimentan una baja representación y reconocimiento en la Institución Penitenciaria, dificultando su integración y, por tanto, su reinserción (Yagüe, 2007). Por ello, las mujeres de la cultura gitana destacan en el acompañamiento profesional de ambos regímenes de condena, sobresaliendo en semilibertad con un 60%, debido a las dificultades de reincorporación social que generan los contextos marginales y precarios a los que pertenecen (De Miguel, 2015; Yagüe, 2007). En este sentido, De Miguel (2015) identifica que el 35.7% de las mujeres penadas que pertenecen a minorías étnicas presentan historias de abuso de drogas, seguido de Añaños *et al.* (2021) que distinguían un 68.9% de mujeres gitanas en semilibertad que habían abandonado sus estudios prematuramente, comprendiendo un proceso de reinserción con necesidades tratamentales complejas.

Respecto a los niveles educativos, son considerados por los profesionales de régimen abierto un condicionante en el proceso de reinserción femenina, mayormente en ámbito extrapenitenciario en un 91.3%. Así pues, Caride y Gradaïlle (2013) y Añaños (2022) exponen la importancia de las prisiones como espacios institucionales de educación para el fomento de nuevas oportunidades sociales, teniendo en cuenta, los fracasos o abandonos escolares, los niveles bajos o medios educativos con que entran al sistema penitenciario (Añaños *et al.*, 2020). Para Gomes y Silva (2020) las escuelas y programas de reeducación en entornos penitenciarios constituyen herramientas transformadoras de valores y habilidades para la resocialización. Por tanto, se percibe un mayor proceso de acompañamiento en mujeres con bajos niveles educativos en régimen ordinario, con un 89.4% aunque en régimen abierto disminuye al 47.2%, siendo menor incluso que las mujeres altos niveles educativos (59.3%), debido a las dificultades y cargas familiares de su entorno social (Añaños *et al.*, 2021).

Las drogadicciones representan también una problemática importante en la reinserción femenina para los profesionales penitenciarios de régimen abierto, destacándose igualmente a nivel extrapenitenciario en un 90%. El 65% de las mujeres penadas en régimen ordinario presentaban problemáticas de consumos durante su ingreso en prisión, al igual que muestra Villagrà *et al.* (2011) con un 64.4% de mujeres penadas. Existe una vinculación entre el abuso de drogas y la actividad delictiva en mujeres, asociada a problemáticas de marginalidad, exclusión, dependencia emocional, patologías mentales y carencias socioeducativas (Galán *et al.*, 2021; De Miguel, 2015; Oveisi *et al.*, 2020; Yagüe, 2007). Por ello, el medio penitenciario establece como uno de los ejes principales de tratamiento la actuación en drogodependencias (UNODC, 2019; SGIP, 2022c), obtenido en régimen ordinario un 84.2% de mujeres adictas que han recibido procesos de acompañamiento. En semilibertad disminuye a un 58.3%, lo cual puede deberse a que en la etapa de semilibertad las reclusas procuran tener unas condiciones óptimas para obtener la libertad definitiva, cuyos proyectos de vida se centran en otras cuestiones como la búsqueda de empleo, la reconexión familiar, etc. No obstante, según De Miguel (2015) y Oveisi *et al.* (2020), también puede ser por la falta de adecuación y perspectiva de género de los tratamientos para la deshabitación, suponiendo un riesgo para las recaídas de consumo y reiteración del acto delictivo (Curtis *et al.*, 2022).

Por otro lado, los episodios de violencia y malos tratos en esta población, especialmente por

parte de sus parejas, pueden influir en el desarrollo de conductas delictivas (Añaños & García-Vita, 2019). Así, se obtiene un 28.4% de mujeres que se consideran víctimas de violencia de género en régimen ordinario y un 28.3% en régimen abierto, apoyando a Loinaz y Andrés-Pueyo (2017) que identificaba un 23.5% de mujeres victimizadas en prisión. Se trata de una característica de gran frecuencia que, de acuerdo con el estudio de Jones *et al.* (2017), propicia el desarrollo de conductas delictivas, consumo de drogas y trastornos mentales, condicionando el pronóstico de reincidencia y reincorporación. En relación a ello, las mujeres víctimas de violencia de género sobresalen en los procesos de acompañamiento de ambos regímenes de condena, con un 85.7% en régimen ordinario y 63.6% en régimen abierto. El apoyo profesional ante este tipo de situaciones se encuentra contemplado en el tratamiento penitenciario, destacando programas específicos de género para reducir la vulnerabilidad frente la violencia de género, destacando la iniciativa "Ser Mujer.es" (Burgos *et al.*, 2021).

Las enfermedades mentales son también percibidas como una limitación para la reinserción de las mujeres por los profesionales extrapenitenciarios de régimen abierto, indicado por el 89.5% y disminuyendo a nivel intrapenitenciario al 68.6%. Galán *et al.* (2021) refiere una gran presencia de síntomas de trastornos de salud mental en mujeres penadas en semilibertad, predominando los del estado de ánimo con 44.8% de síntomas de depresión y 42.9% de ansiedad. De acuerdo con García-Vita y Melendro (2013) la falta de tratamiento penitenciario propicia el deterioro del estado de salud mental, por tanto, el 85.3% de las mujeres con síntomas de enfermedad mental han recibido acompañamiento en régimen ordinario. Sin embargo, de nuevo se observa una reducción de estas acciones en semilibertad, siendo recibidas solo por el 49.8%. Esta falta de continuidad y perspectiva de género en los tratamientos de salud mental dificulta la atención integral de la persona para su adaptación a la vida en libertad y prevención de la reincidencia delictiva (Van der Put *et al.*, 2020).

En definitiva, aunque la Institución Penitenciaria cuenta con una diversidad de acciones socioeducativas para el acompañamiento profesional de la población penada, se muestra una mayor implicación y adecuación en la intervención con mujeres por parte de profesionales extrapenitenciarios y entidades colaboradoras especializadas. Asimismo, se presentan dificultades para la continuidad de estas intervenciones con mujeres en régimen abierto, dadas las problemáticas que conllevan la vuelta a su entorno social.

Por su parte, las mujeres penadas valoran las iniciativas de inserción sociolaboral y demandan la adecuación y reconocimiento a sus características. Cabe destacar, la continuidad de intervenciones en mujeres drogodependientes y víctimas de violencia de género, condiciones de vulnerabilidad que contempla la Institución Penitenciaria. Sin embargo, las situaciones de extranjería, enfermedades mentales, carencias educativas y minorías étnicas experimentan dificultades treatmentales en su tránsito hacia la vida en libertad. Ante ello, se propone la sensibilización y formación con perspectiva de género, enfoques socioeducativos y de desarrollo humano (Añaños, 2022) de los profesionales para un mayor alcance de sus acciones in-reinsertivas, resultando de gran efectividad la colaboración entre las modalidades de actuación intrapenitenciaria y extrapenitenciaria.

## Notas

- <sup>1</sup> El presente artículo es ganador del premio JIPS 2022 (Juventud Investigadora en Pedagogía Social), de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Otorgado en Portugal, en el marco del Congreso Internacional de la SIPS 2022-XXXIV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social.
- <sup>2</sup> Para una mayor fluidez en la redacción y lectura, a lo largo del trabajo, se utilizará el genérico masculino para aludir a la totalidad de profesionales de ambos géneros.

## Referencias

- Almeda, E. (2017). Criminologías feministas, investigación y cárceles de mujeres en España. *Papers: revista de sociología*, 102(2), 151-181. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2334>.
- Amaro, A., Berzosa, C., Alcázar-Campos, A., & García-Vita, M. (2021). Acompañamiento profesional para la reinserción e inclusión social de mujeres en semilibertad. *Psychology, Society & Education*, 13(2), 77-86. <https://doi.org/10.25115/psye.v13i2.3471>
- Añaños, F. (2012). Violencias y exclusiones. Enfoque socio-educativo y de la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 13-41.
- Añaños, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de educación*, (360), 91-118. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-222>
- Añaños, F., Fernández-Sánchez, M., & Llopis, J. (2013). Aproximación a los contextos en prisión: una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (22), 2-16. [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.22.02](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.02)
- Añaños, F., & García-Vita M. (2019). Gender issues around female criminality. En V. Pérez de Guzmán, E. Bas y M. Machado-Casas (Eds), *Gender issues. Multidisciplinary perspectives* (pp. 231-253). Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/b14951>
- Añaños, F., García-Vita, M., Galán, D., & Raya-Miranda, R. (2020). Dropout, Autonomy and Reintegration in Spain: A Study of the Life of Young Women on . *Frontiers in Psychology-Educational Psychology*, 11(1359), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01359>
- Añaños, F., Gil, F., Raya-Miranda, R., & Soto, F. (2021). Estudiar en prisión: la situación actual de las mujeres en contextos penitenciarios españoles. *Psychology, Society, & Education*, 13(1), 115-121. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v11i1.3494>
- Añaños, F. (2022). Hacia modelos socioeducativos y de desarrollo humano. Claves para la inserción-reinserción social penitenciaria. En F. Añaños, M. García-Vita, & A. Amaro (coords.), *Justicia social género e intervención socioeducativa. Medio penitenciario y contextos delictivos* (Vol. I. pp. 77-92). Pirámide.
- Añaños, F., Burgos, R., & Moles, L. (en prensa). Factor laboral y económico. En F. Añaños, R. Burgos, E. Moles-López, M. García-Vita, M. Martín-Solbes, R. Raya-Miranda, K. Añaños, D. Galán, M. Rivera, & B. García (eds), *Tránsitos y retos de la inserción-reinserción social con mujeres en semilibertad. Propuestas socioeducativas* (pp. 76-90). Secretaria General de Instituciones Penitenciarias.
- Burgos, R., Tardón, B., Martín-Solbes, V., & Pozuelo, F. (2021). El enfoque de género en la intervención socioeducativa con mujeres: un estudio en el medio penitenciario Español. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 73-83. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v11i1.3474>
- Canadá, K., Barrenger, S., Robinson, E., Washington, K., & Mills, T. (2019). A systematic review of interventions for older adults living in jails and prisons. *Aging & Mental Health*, 24(7), 1019-1027. <https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1584879>
- Caride, J., & Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de educación*, 360, 36-47. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219>

- Constitución Española (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978.
- Curtis, M., Winter, R., Dietze, P., Wilkinson, A. L., Cossar, R., Stewart, A., & Stoové, M. (2022). High rates of resumption of injecting drug use following release from prison among men who injected drugs before imprisonment. *Addiction*, 1-12. <https://doi.org/10.1111/add.15971>
- De Miguel, E. (2015). Mujeres usuarias de drogas en prisión. *Práxis sociológica*, (19), 141-159.
- Del Pozo Serrano, F., & Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de educación*, 24(1), 47-68. <http://dx.doi.org/10.5209/rev.RCED.2013.v24.n1.41191>
- Galán, D., Ramos-Ábalos, E., Turbi, A., & Añaños, F. (2021). Salud mental y consumo de drogas en prisiones españolas. Una perspectiva de género. *Psychology, Society & Education*, 13(1), 85-98. <https://doi.org/10.25115/psye.v1i1.3478>
- García-Vita, M., & Melendro, M. (2013). El ambiente en prisión: La atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (22), 4-14. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2013.22.04>
- Gomes, E., & Silva, R. (2020). Representações sociais da ressocialização através da Educação: a prisão pode constituir-se em espaço educativo? *Dialogia*, 34, 153-166. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.16702>
- Janer, Á., & Úcar, X. (2020). Una anàlisi comparativa internacional sobre la pràctica professional de la pedagogia social. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 76, 83-108.
- Jones, M., Worthen, M., Sharp, S., & McLeod, D. (2018). Bruised inside out: The adverse and abusive life histories of incarcerated women as pathways to PTSD and illicit drug use. *Justice Quarterly*, 35(6), 1004-1029. <https://doi.org/10.1080/07418825.2017.1355009>
- Juliano, D. (2010). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y sociedad*, 46(1), 79-95.
- Loinaz, I., & Andrés-Pueyo, A. (2017). Victimización en la pareja como factor de riesgo en mujeres en prisión. *Revista Criminalidad*, 59(3), 153-162.
- Martín-Solbes, V, Añaños, F., Molina-Fernández, E., & Burgos, R. (2021). The Professional Dimension in Spanish Prison Socio-Educational Action. *Education Sciences*, 11(10), 585. <https://doi.org/10.3390/educsci11100585>
- Montero, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: El tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 7, 227-249. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2019.i7.16](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.16)
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2019). *Manual introductorio sobre prevención de la reincidencia y reintegración social de los delincuentes*. [https://www.unodc.org/documents/dohadecaration/Prisons/HandbookPreventionRecidivism/18-02306\\_S\\_ebook.pdf](https://www.unodc.org/documents/dohadecaration/Prisons/HandbookPreventionRecidivism/18-02306_S_ebook.pdf)
- Organización de Naciones Unidas. (2004). *Los derechos humanos y las prisiones*. Nueva York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Oveisi, S., Stein, L., Babaepour, E., & Araban, M. (2020). The impact of motivational interviewing on relapse to substance use among women in Iran: a randomized clinical trial. *BMC psychiatry*, 20(157), 157. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02561-9>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez, V., Trujillo, F., & Bas, E. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>
- Reglamento Penitenciario (1996). Real Decreto 190/1996, *Reglamento Penitenciario*, de 9 de febrero.
- Ruiz-García, M., & Castillo-Algarra, J. (2014). Experiences of foreign women in Spanish prisons. *Journal of Offender Rehabilitation*, 53(8), 587-599. <http://dx.doi.org/10.1080/10509674.2014.956966>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2019). *Instrucción 2/2019, de 7 de febrero de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias "Intervención de Organizaciones No Gubernamentales, Asociaciones y Entidades Colaboradoras en el Ámbito Penitenciario"*. [https://www.iipp.es/documents/20126/0/1\\_2-2019\\_Intervencixn\\_ONGs-Entidades-Anexos.pdf/3329655f-8a2a-1432-da51-650498df96ab](https://www.iipp.es/documents/20126/0/1_2-2019_Intervencixn_ONGs-Entidades-Anexos.pdf/3329655f-8a2a-1432-da51-650498df96ab)
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2022a). *La administración penitenciaria: Fines y principios*. <https://www.iipp.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/fin-y-principios>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2022b). *La administración penitenciaria: Recursos humanos, puestos de trabajo*. <https://www.iipp.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/recursos-humanos/puestos-de-trabajo>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2022c). *Reeducación y reinserción social*. <https://www.iipp.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social>
- Silva, S., & Apoluceno, I. (2018). Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional: Reinserção social de Mulheres. *Práxis Educacional*, 14(29), 88-105. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4100>
- Van der Put, C., Assink, M. & Gubbels, J. (2020). Differences in risk factors for violent, nonviolent, and sexual offending. *Journal of forensic psychology research and practice*, 20(4), 341-361. <https://doi.org/10.1080/24732850.2020.1735248>

- Van Hout, M. & Wessels, J. (2021). Human rights and the invisible nature of incarcerated women in post-apartheid South Africa: Prison system progress in adopting the Bangkok Rules. *International Journal of Prisoner Health*, 18(3), 300-315. <https://doi.org/10.1108/IJPH-05-2021-0045>
- Villagrà, P., González, A., Fernández, P., Casares, J., Martín, J., & Rodríguez, F. (2011). Perfil adictivo, delictivo y psicopatológico de una muestra de mujeres en prisión. *Adicciones*, 23(3), 219-226.
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista española de investigación criminológica*, 5, 1-23.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Burgos-Jiménez, R., Amaro, A., & Añaños, F. (2023). Procesos de acompañamiento socioeducativo y adaptación a la vida en libertad en mujeres penadas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 197-214. DOI:10.7179/PSRI\_2023.XX

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**RUBÉN J. BURGOS-JIMÉNEZ.** Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, rubenbj@ugr.es

**ANA AMARO AGUDO.** Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, anaamaro@ugr.es

**FANNY T. AÑAÑOS.** Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada, fanntab@ugr.es

## PERFIL ACADÉMICO

### **RUBÉN J. BURGOS-JIMÉNEZ**

<https://orcid.org/0000-0003-1156-6483>

Graduado en pedagogía, actual contratado predoctoral, beneficiario del programa para Formación a Personal Universitario (FPU) y doctorando de la Universidad de Granada en el departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha disfrutado de distintas becas y contratos de investigación y participado como equipo de investigación en varios proyectos I+D+i nacionales e internacionales relacionados con acompañamiento e intervención socioeducativo a colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión social (proyecto Ref. EDU2009-13408, proyecto Ref. EDU2016-79322-R y proyecto Ref. H2020-101007587). Cuenta con la publicación de diversos artículos y capítulos de libros de ámbito nacional e internacional que abordan los procesos de reinserción penitenciaria, de paz, inclusión y desarrollo humano a través de la investigación socioeducativa. Su tesis doctoral se centra en analizar los procesos de acompañamiento profesional para la reinserción de las mujeres penadas en España, dirigida por las profesoras Fanny T. Añaños Bedriñana y Ana Amaro Agudo.

### **ANA AMARO AGUDO**

<https://orcid.org/0000-0001-8033-0488>

Licenciada en Pedagogía y doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Actualmente Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Cuenta en su haber con la publicación de un importante número de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales, así como varios libros, fundamentalmente relacionados con la inclusión y colectivos vulnerables. Ha participado como equipo investigador en múltiples proyectos de investigación I+D de carácter nacional e internacional relacionados con colectivos vulnerables, mujer gitana, violencia e inclusión social, así como Coordinadora de varios proyectos de innovación y del Vicerrectorado de Igualdad de la Universidad de Granada.

### **FANNY T. AÑÑOS**

<https://orcid.org/0000-0001-7515-1987>

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, Máster en Derechos y Necesidades de la Infancia por la Universidad Autónoma de Madrid. En la Universidad de Granada es Profesora Titular del Departamento de Pedagogía, Investigadora del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos (IPAZ), Coordinadora del Grupo de Investigación de Excelencia “Desigualdad, Derechos Humanos y Sostenibilidad” (DEHUSO) y, Coordinadora del Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Tiene como líneas la Pedagogía/Educación Social y sus distintos campos (adicciones, género, educación social penitenciaria, contextos vulnerables, metodología de la intervención/acción socioeducativa, entre otros). Cuenta con una extensa producción científica y ha dirigido numerosos proyectos de investigación, siendo los últimos en el marco del Plan Nacional de Investigación I+D+i sobre mujeres en prisión (Ref.EDU2009-13408 y Ref. EDU2016-79322-R). Premio Nacional Victoria Kent 2021 que otorga el Ministerio de Interior de España (Res. 09/12/2021) en materia penitenciaria. Actualmente, coordina en España el proyecto Europeo “TransMigrArts” (H2020, Ref.101007587) sobre procesos migratorios e intervención socioeducativa.

# INFORMACIONES



## RESEÑA DE LIBROS

---

### RETOS ACTUALES DEL SISTEMA EDUCATIVO. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Ana María Martín-Cuadrado (coord.) 2022,  
Barcelona. OCTAEDRO. 160 páginas.  
ISBN: 978-84-19023-51-3

Los profesionales de la Educación Social desarrollan su labor en diferentes ámbitos, contextos y áreas, este libro se centra en el contexto del sistema educativo, en la educación formal. El proceso que sigue el alumnado en el sistema educativo provee la oportunidad del desarrollo individual, en este sentido el profesional de la educación social se centra en atender de manera integral al alumnado tanto preventivamente como interviniendo directamente.

El lector podrá comprobar como a pesar de haber sido escrito por ocho autores, la coordinadora de la obra ha sabido escoger a los autores especialistas que mejor pueden plasmar los diferentes temas tratados en los capítulos, es una acertada fotografía de los procesos de formación de los futuros profesionales de la Educación Social, que sin duda presenta este libro como un instrumento de gran utilidad para el ejercicio profesional de educadoras y educadores sociales.

El lector se va a encontrar con sugerentes aportaciones prácticas para el desempeño de la profesión. Se presentan con claridad y sencillez diferentes propuestas de actuación de temas muy recurrentes en los centros educativos actuales. Cada uno de los capítulos contiene una introducción y unas consideraciones finales que facilitan la concreción de las reflexiones expuestas.

El libro comienza con una presentación magistral en la que se puede ver perfectamente ligada las tres partes en las que se estructura el libro. El primer capítulo es introductorio, los dos siguientes se centran en la figura del educador y educadora social y los cinco últimos se centran en actuaciones que se dan en el entorno escolar. También el escritor de esta presentación comparte algunas reflexiones personales respecto de la temática de la obra, asimismo anima a la reflexión compartida de los temas que se tratan.

Un primer capítulo que, a modo de introducción, nos presenta de manera clara el espacio de actuación de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito educativo. Concretamente se aclaran conceptos y expresan puntos fundamentales en los que se enmarca el tema que se va a ir desarrollando en el libro. Se hace un recorrido de las funciones y competencias del profesional de la Educación Social, al mismo tiempo que lo relaciona con la dependencia del área, ámbito y contexto educativo al que se dirige.

En el segundo capítulo encontramos reflexiones sobre los orígenes y la evolución de la Educación Social, además se exponen algunos de los acontecimientos más determinantes de su recorrido e insiste en la visión global y las colaboraciones con otros agentes implicados en la escuela.

Cuando habla del profesional de la Educación Social en contextos escolares en el capítulo tercero, se centra en el caso español. Nos descubre de manera justificada la necesaria presencia del educador o educadora social en la escuela. Al mismo tiempo, debido a la ruptura de las fronteras entre lo social y lo escolar, muestra una visión más global de los ámbitos educativo y social. Igualmente insta a definir las funciones de la educación social

en la escuela, entre otras reflexiones sumamente interesantes que hacen de este libro una recomendable lectura.

A continuación, en el capítulo cuatro trata sobre la promoción de la convivencia en el sistema educativo, motivando a las y los profesionales de la educación social a que contribuyan a avanzar hacia modelos más democráticos basados en la convivencia y la cohesión social.

Cuando llegamos al capítulo cinco nos presenta al alumnado en situación de riesgo de exclusión social, encontramos diferentes propuestas socioeducativas en el que se incluyen planteamientos relacionados con la participación, la gestión positiva de la diversidad y el trabajo con el territorio como claves eficaces.

En relación con las respuestas a las necesidades socioeducativas de las familias dentro del sistema educativo que se encuentra en el capítulo seis, aportar un conjunto de estrategias para la intervención con familias. Este es un elemento clave para la inclusión y poder dar respuestas a las necesidades que existen o que puedan existir en la comunidad educativa.

Por lo que se refiere a la incorporación de la perspectiva de género en la acción socioeducativa, en el capítulo siete, aboga por una escuela que no sea sexista, ni clasista, ni racista, ni homófoba. En definitiva, que sea capaz de contribuir a su desaparición desde la escuela a sociedad en general

Este libro contiene estrategias, recursos e incluso herramientas que lo hacen de especial interés para los profesionales de la educación social, un buen material de apoyo, por lo que es recomendable leer.

Como corolario cito una de las ideas de la coordinadora de la obra *“El sistema educativo se está convirtiendo de manera progresiva en uno de los escenarios de mayor interés para la Educación Social”* coincidiendo con esta idea, alzo la voz rotunda y reivindicativa de la necesidad del profesional de la educación social presente en cada centro educativo, que sin duda contribuirá a la formación integral de los escolares.

**Marías José Corral Carrillo**

Doctoranda Facultad Educación UNED  
Profesora-Tutora del Centro Asociado de la UNED en Sevilla

Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M. y Miguez Salina, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa*. Madrid: Narcea. 144 pp. ISBN: 978-84-2772-88-20

El enfoque de los Fondos de Conocimiento, cuyo origen se remonta al estudio de las relaciones de confianza entre hogares mexicanos en la frontera con los EE. UU., se ha afianzado en muchos países como un modelo educativo con potencial para el trabajo con familias en riesgo de exclusión social. Concretamente, aunque en Norteamérica este enfoque ya cuenta con una trayectoria reconocida, en el contexto español siguen siendo esenciales contribuciones como la que aquí se presenta.

Con el objetivo de indagar en los procesos educativos que se producen en el trabajo en torno a los Fondos de Conocimiento, la obra analiza la construcción del conocimiento en la educación. Entre otras aportaciones, el libro problematiza y ayuda a resignificar el tradicional enfoque del déficit planteando los Fondos de Conocimiento (en adelante FdC) que se contrasta con las perspectivas prejuiciadas sobre las familias de algunos educadores que creen que las familias de estudiantes de clase baja y trabajadora no poseen la capacidad o la disposición para “apoyar” la educación de sus hijos e hijas o que estas familias no valoran debidamente la educación. Por el contrario, algunos estudios, en vez de culpar a los estudiantes y a sus familias, argumentan que la estructura del sistema educativo no se adapta a sus necesidades.

Esta obra se distribuye en cuatro grandes secciones o capítulos: (1) Teoría e historia de los Fondos de Conocimiento en el ámbito social y educativo; (2) Fondos de Conocimiento y familia: una alianza educativa; (3) Fondos de Conocimiento: el valor de la experiencia social; (4) Los Fondos de Conocimiento y la acción educativa; más un valioso prólogo de la acreditada profesora emérita de la Universidad de Arizona Norma E. González.

En la primera parte se realiza una presentación sobre qué son los FdC, un breve apunte histórico de su origen y desarrollo, la cultura e identidad como ejes centrales en los FdC, el uso de los FdC en la educación reglada y las implicaciones extra-curriculares. Este enfoque pedagógico de la enseñanza se basa en métodos antropológicos ya que se centra en que el profesorado visite los hogares de los estudiantes con el fin de que desarrollen relaciones sociales con los miembros de la familia, lo que les permitirá documentar su conocimiento. FdC hace referencia a la base de conocimiento que subyace las actividades productivas y de intercambio en los hogares.

Una segunda parte, analiza la alianza con la familia y el desarrollo infantil, particularmente para

aquellas en situaciones de riesgo. Este tipo de enseñanza implica una colaboración permanente entre el profesorado y las familias y comprende tres actividades interrelacionadas: (1) la comprensión etnográfica de la familia, (2) el uso de este conocimiento para cambiar la práctica del aula, y (3) la reflexión por parte del profesorado.

La sección tercera se centra en experiencias en términos de justicia y cambio social del profesorado, familias, comunidades, estudiantes e investigadoras como agentes de FdC y en distintos contextos geográficos desde en Nueva Zelanda, España, Australia y Uganda incluyendo los FdC en educación superior. Para documentar esos cambios de enfoque se presentan varias experiencias, a saber: *The Funds of Knowledge for Teaching Project*, el *Proyecto Bridge* y el *Social Justice Education Project*.

El último capítulo aporta el origen y estructura de un programa de intervención para el caso de la comunidad gitana en España, la metodología y evaluación, así como los resultados obtenidos. Asimismo, se presentan algunos planes como: el Plan Promociona, el programa Fondos-Conocimiento-Familias y la Fundación Secretariado Gitano con el objetivo de ilustrar el potencial de cómo puede ser la enseñanza para el alumnado que tradicionalmente ha sido marginado en las escuelas. Cuando el profesorado valora los conocimientos del alumnado y construye sobre esos conocimientos, se desarrolla una nueva comprensión a través de este modelo totalmente respetuoso de enseñanza (Pedagogía Culturalmente Responsable).

En síntesis, este libro plantea una interesante visión teórica al socaire de un concepto dinámico de cultura como premisa para que todas las familias, independientemente del nivel socioeconómico y cultural a las que pertenezcan, sean reconocidas como agentes activos portadores de fondos amplios de experiencia que les permitan contribuir con capital cultural válido para los procesos educativos de sus hijos e hijas. Con una literatura científica pertinente y relevante y un lenguaje claro, el libro permite el contraste de la teoría con la práctica e instituir propuestas para la consecución de una educación inclusiva e intercultural. Por ello, esta obra apunta como un material que será fundamental en planes de formación del profesorado para que indaguen en las posibilidades de los Fondos de Conocimiento familiares como herramienta educativa. Cuando así sucede, el alumnado se beneficia de un mejor aprendizaje a la vez que conservan su identidad cultural.

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo  
Universidad Pablo de Olavide

**Gregorio, L. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona, Ariel, 410 pp.**

En 2019, Gregorio Luri se propuso aunar en este ejemplar sus ideas en torno a un tema preocupante en el sistema educativo actual: las metodologías innovadoras. El libro se divide en tres partes. La primera trata la racionalidad pedagógica, que dista de ser materia objetiva. La segunda defiende el conocimiento poderoso. La tercera, más propositiva, sugiere el método educativo preferido del autor, justificado por el contexto actual de capitalismo cognitivo.

Sin intención de profundizar en un resumen detallado, conviene subrayar algunas de las ideas generales de la obra, para así comprender las reflexiones que se extraen directamente de su lectura. Por un lado, Luri pone entre paréntesis la “racionalidad pedagógica” de las metodologías hegemónicas en el panorama educativo actual. La escuela no debe evaluarse solamente a sí misma, sino que necesita criterios objetivos que permitan extraer juicios y reflexiones sólidas. Las metodologías innovadoras, como el aprendizaje por proyectos o la gamificación, ni son realmente innovadoras, ni tienen tanto de metodología: los estudios empíricos no arrojan datos concluyentes sobre su efectividad.

Por otro lado, en el contexto de capitalismo cognitivo que vivimos, en la época del *Just Google It*, conviene defender el conocimiento poderoso, aquél que se considera obsoleto e indicador de una metodología arcaica y conservadora. Un pensamiento crítico, que permita manejar la información, no se consigue fomentando únicamente el *know how*. Para ser un crítico, y no meramente un criticón, se ha de ser crítico de algo. Y para ser crítico de algo es necesario contar con un conocimiento amplio y profundo sobre la materia. Los castillos no se construyen en el aire, sino con ladrillos y desde el terreno. Así, es necesario adquirir conocimientos poderosos para aprender a razonar y emitir juicios fundamentados, además de ampliar contextos y crecer personalmente, fomentando el valor moral del aprendizaje.

La última parte del libro se dedica a defender el modelo de enseñanza que considera más adecuado en el contexto del capitalismo cognitivo: la instrucción explícita. En la era tecnológica actual, dónde el capital cotizado se ha metamorfoseado en conocimiento, es este mismo enfoque el único que abre salidas al sujeto en la sociedad. Para evitar una oligarquía basada en la *smart fraction*, esa pequeña parte de la población que cuenta con inteligencias superiores y capacidades de trabajo suprahumanas, es necesaria una sociedad dotada

de riqueza cultural que pueda estar a la altura del capitalismo cognitivo, y así controlar las acciones de esta aristocracia intelectual, y también la superación tecnológica de las máquinas. Se trata de no avanzar hacia la tendencia capitalista que incita a abrazar el antihumanismo.

En primer lugar, uno de los aspectos más destacables del libro es la solidez argumental. Es esperable que, aunque no siempre el caso, en un libro en defensa de la adquisición de conocimientos puros y sólidos, apoyados por evidencia, la misma argumentación cuente con una amplia base bibliográfica, contrastable y fiable. En *La escuela no es un parque de atracciones* no hay una sola afirmación sin precedente o apoyada en fuentes dudosas. El manejo de una amplia y variada bibliografía por parte de Luri es algo que no deja a ningún lector indiferente. Cita obras de pedagogía, pero también de psicología, literatura, e incluso economía, llegado el tema del capitalismo cognitivo. No hay teoría que mencione sin demostrar un manejo suficientemente profundo. Es meritorio, y cuanto menos coherente, el hecho de que su defensa del conocimiento poderoso se refleje en su propia obra, que convence al lector por su capacidad y fuerza argumental, basada precisamente en los principios que él mismo promueve: conocimiento, capacidad lingüística y, por tanto, capacidad crítica.

En segundo lugar, a pesar del fuerte carácter crítico que acompaña la obra, no le falta una parte propositiva. Si bien, es cierto que el autor se muestra altamente descontento con las metodologías innovadoras que dominan la educación, no se limita a protestar sin proponer. A la parte negativa, se le suma la positiva con la invitación a la instrucción explícita, método que sí que se muestra avalado por datos de estudios pedagógicos y que parece efectivo en una minoría de escuelas que lo llevan hasta sus últimas consecuencias.

En tercer lugar, es interesante su defensa de las humanidades. En un mundo dónde todo está orientado a lo material, a las STEM y a la técnica, las humanidades también necesitan tener su papel: el progreso e innovación material, y su consecutiva producción, es tarea de las gigantes tecnológicas, pero lo que es necesario en el plano material y lo que es necesario en el plano político, moral, social no tienen por qué coincidir. Y aquí es dónde deben entrar las humanidades, para ordenar y poner límites a lo estrictamente material.

Es menester de la escuela lograr que los estudiantes pierdan su ansiedad matemática, que saquen el máximo partido al tiempo escolar, que cuenten con el mejor clima posible, que desarrollen un pensamiento crítico fundamentado, que

adquieran competencias y, por tanto, que sean competentes y competitivos para la sociedad futura. Y lo es para todos los estudiantes, independientemente de su nivel socioeconómico, porque en la escuela está la clave para la equidad. Es necesario que aprendan a leer, y a hacerlo comprensivamente. Porque la dificultad de comprensión es un síntoma de ausencia de conocimiento.

Porque el fracaso escolar es, en definitiva, fracaso lingüístico.

**Carlota García Llorente**

Universidad Complutense de Madrid

Correo: Carlot26@ucm.es

\*Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Universidades a través del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU19/00037)\*

## EL SALTO. LA RESILIENCIA: AFRONTAR Y ACOMPAÑAR LA ADVERSIDAD

Ruiz Román, Cristóbal, Velasco Fano, Patxi y Juárez Pérez-Cea, Jesús (2022). Granada, Octaedro Andalucía. 120 pp.  
ISBN: 978-84-120366-6-4

El título de una obra identifica la temática del escrito y, en este caso, “El salto”, presenta de forma contundente el contenido del texto. Las páginas de este práctico trabajo están centradas en realizar una propuesta que permite acercarnos al proceso de resiliencia.

“¿Cómo afrontar los obstáculos de la vida? ... quedarse en el paro, pasar una enfermedad, padecer la pobreza y sacar una casa adelante día tras día, sufrir una guerra y tener que abandonar tu casa, perder a un ser querido... La vida nos pone ante pequeñas y grandes dificultades que se pueden afrontar de diferentes maneras”. Dichas palabras –señaladas en la contraportada de la obra– hacen que nos sintamos identificados, vivencias pasadas o que están transcurriendo en el momento presente y que requieren de un proceso de afrontamiento de la adversidad.

Pues bien, fruto de años de estudio, trabajo, investigación y un profundo conocimiento de la realidad socioeducativa, los profesores Cristóbal Ruiz Román y sus colaboradores, docentes del Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Málaga, presentan la obra que recensamos, la cual comienza a ser construida cuando aún no se divisaba la pandemia del COVID-19 y se desconocían las dificultades e importantes retos que se avecinaban. La pandemia confirmó la importancia de estar juntos, de acompañarnos de nuestra red. Esta idea constituye uno de los aspectos más novedosos de la obra: ofrecer una nueva forma de entender la resiliencia enfocada desde una perspectiva comunitaria, la idea de “un proceso (acción) compartido” que se palpa constantemente.

Inicia su recorrido en la obra, el cálido y experto prólogo que la profesora y especialista en la temática, Anna Forés (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona), realiza para presentar e invitar a la lectura. Se resalta el gran objetivo del texto: “aprender cómo afrontar juntos cualquier pequeña o gran dificultad que la vida nos presente”. Si bien, se presenta una buena base conceptual, sólida y fundamentada en este campo, la obra constituye una guía y un apoyo para cualquier persona que considere necesario aprender o quiera reflexionar sobre la resiliencia.

El libro se estructura en ocho capítulos. En el capítulo primero, “La resiliencia, ¿una idea

nueva?”, se describe el origen del término, la conceptualización y apoyados en la historia del exatleta Dik Fosbury, se nos encamina ante una perspectiva más completa del concepto. Los autores equiparan la innovadora estrategia de salto planteada por el estadounidense con lo que ocurre en los procesos resilientes: antes de iniciar la carrera, el saltador visualiza y analiza el obstáculo; durante la carrera, continúa mirando fijamente el obstáculo con coraje; pero llegado el momento, cuando salta, deja de mirar de frente para pasar a darle la espalda al obstáculo y mirar hacia el cielo y buscar la forma de resurgir (otros horizontes, nuevos sueños). A través de esta metáfora, la técnica del salto de altura (“Fosbury-Flop”), se presentan los elementos que ayudarán a generar ese proceso de afrontamiento de adversidad: los obstáculos/las vallas, el listón, el saltador (capítulos 2 y 3) y las etapas de dicho proceso (capítulos 4 al 7): la preparación, el momento del salto y, finalmente, el reconocimiento y la celebración: los aplausos. Cierra el texto, el apartado “Conclusión: la resiliencia, un proceso inclusivo” (capítulo 8), señalando la resiliencia como un proceso en constante evolución.

En cada uno de estos capítulos podemos encontrar “voces”, testimonios de personas que cuentan sus experiencias ante la adversidad, pequeños relatos que nos ayudan a comprender las diferentes acciones y elementos que podemos poner en marcha para afrontarla, pudiendo completar la información de cada una de estas inspiradoras historias accediendo y visualizándolas a través de un Código QR, uno de los recursos audiovisuales novedad en la obra. Los autores además, invitan al envío de relatos para seguir “creando voces” que puedan ayudar a otros.

Hemos de destacar las ilustraciones realizadas por Patxi Velasco, que deleitan y enriquecen las ideas presentadas. La finalidad última es acercar la temática desde una perspectiva práctica, sugerente, útil, con una exposición sencilla y progresiva que combina el rigor en la redacción con la claridad de las explicaciones e ilustraciones. Todo ello invita a la lectura pero, sobre todo, a la reflexión.

El libro se dirige a cualquier persona que quiera aprender fórmulas para generar resiliencia. Sin duda, es una contribución de interés para académicos y a actuales y futuros profesionales de la educación (educadores sociales, pedagogos, trabajadores sociales, profesorado, animadores socioculturales, especialistas en atención a la diversidad...); así como profesionales de cualquier ámbito (psicológico, sanitario, social...).

Nuevos espacios o escenarios de acción socioeducativa se han ido abriendo camino en nuestra sociedad y todo ello reporta la necesidad dar respuestas de forma eficaz y crítica a las necesidades y demandas que la sociedad tiene. Obras como la que presentamos puede aportar

respuestas creativas y transformadoras a los desafíos que nos quedan por vivir.

**Susana Torío López y Ma Elena Rivoir González**  
Facultad de Formación del Profesorado y Educación.  
Universidad de Oviedo.

