

Pedagogía Social y transferencia a la ciudadanía

DOI: <https://doi.org/10.36006/09503-02>

JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS

<https://orcid.org/0000-0002-1766-9929>

josecots@uma.es

Universidad de Málaga

VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES

<https://orcid.org/0000-0003-2163-8946>

victorsolbes@uma.es

Universidad de Málaga

CRISTÓBAL RUIZ-ROMÁN

<https://orcid.org/0000-0001-7749-4596>

xtobal@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

La Pedagogía Social está comprometida con el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y la defensa de los derechos fundamentales a través de la transformación social. Esta transformación social a la que aspira la Pedagogía Social no es posible sin transferencia. Transferir es propiciar que las cosas puedan ir de un lugar a otro. Y la Pedagogía Social, como praxis, tiene esta importante responsabilidad de actuar como «puente» de encuentro entre la reflexión y la acción. En efecto, para la Pedagogía Social, la transferencia ha de consistir en ejercer espacios de encuentro entre la academia y sociedad, entre la universidad y los ámbitos de actuación profesional. Este capítulo trata de exponer algunas reflexiones y algunas iniciativas de transferencias entre el ámbito profesional y el ámbito académico. Investigaciones y acciones que se han retroalimentado y enriquecido mutuamente.

te para ir generando praxis de transferencia en aras de la mejora social y educativa.

Palabras clave: Pedagogía Social, Educación Social, transferencia, transformación social, derechos sociales

[La Pedagogía Social y la Educación Social], más que dirigir sus miradas hacia contenidos o saberes disciplinares, fijan su atención en la dimensión social, cultural, política, cívica, etc., de quién y con quién actúan, dónde, por qué y para qué lo hacen; es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa.

Caride, Caballo y Gradañlle (2015, p. 7)

1. Aproximándonos a la Pedagogía Social

La Pedagogía Social es una ciencia con aspectos teóricos, científicos y pedagógicos, que se imbrica con la praxis pedagógica ejercida por los pedagogos sociales y los educadores sociales. Como ciencia pedagógica que se construye en lo social, se plantea como finalidad la socialización del bienestar y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y la defensa de los derechos fundamentales. Y esto debo hacerlo en un contexto muy adverso, el de la estructura propuesta por la sociedad neoliberal y capitalista que produce población excluida, privada de ser reconocida como ciudadanía de pleno derecho y en la que el disfrute de los derechos se encuentra mercantilizado. Ante esta realidad, la Pedagogía Social se enfrenta a aquellas prácticas educativas –o más bien domesticadoras–, que amenazan nuestra humanidad común, reproduciendo y legitimando la barbarie, la opresión, la sumisión o las desigualdades (Caride, 2021). Prácticas pseudoeducativas que bajo una lógica neoliberal-conservadora dan prioridad al individualismo-consumismo, frente a las propuestas de *bien-estar social* como eje de desarrollo humano (Caride, Gradañlle y Varela, 2017). Estas coordenadas de desarrollo social basadas en una racionalidad mercantilizadora son productoras de dinámicas de exclusión, en sintonía con lo que Valencia (2010) ha denominado *capitalismo gore*, dando lugar a situaciones en las que

la convivencia política ha generado lógicas locales y globales de privación absoluta de necesidades básicas, lo que Mbembe (2011) denominó *necropolítica*. Sin lugar a duda, estas realidades atraviesan y complejizan el planteamiento pedagógico social y la acción socioeducativa, por lo que hay que tenerlas presentes en la reflexión racional y en la praxis educativa.

Ante las lógicas de desigualdad y de privación de derechos que ha impuesto el pensamiento neoliberal, Hämäläinen (2013), indica que la propuesta de la Pedagogía Social tiene el enorme reto de ver cómo conectar, a través de procesos pedagógicos, las estructuras sociales y la ciudadanía; todo ello, teniendo en cuenta, el bienestar de las personas, las formas de vida social o los códigos culturales. En este sentido, afirma:

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 (p. 1025).

Tomando como referente estas ideas, la Pedagogía Social elabora teorías y prácticas educativas teniendo presente la cuestión social y siendo capaz de generar acciones socioeducativas éticas y coherentes con el saber científico, la reflexividad y la evidencia, a través de lo que podemos denominar *saber en acción*. Desde esta perspectiva, la Pedagogía Social se imbrica con la defensa de los derechos fundamentales de todas las personas y el bienestar de toda la sociedad. De este modo, se plantea una metodología pedagógica basada en la gestión de los conflictos, al considerarlos oportunidades de desarrollo que sobrevienen regularmente en las interacciones entre la comunidad y la práctica socioeducativa. Y para ello es necesario no perder de vista la complejidad de las sociedades y de los entornos socioeducativos, puesto que los conflictos se generan en unos contextos de desigualdad y violencia estructural y cultural –cuando no directa– que mediatiza no solo las alternativas y propuestas surgidas de los entornos socioeducativos, sino la razón de ser de los propios conflictos. Afrontar estas violencias requiere, la reflexión y puesta en práctica de planteamientos y acciones no violentas, pedagógicas por definición, ya que no podemos entender lo pe-

dagógico sin que exista una urdimbre con lo noviolento. Imbricar acciones socioeducativas con planteamientos violentos no es solo un contrasentido ético para la Pedagogía Social, sino que supone vincularse con posicionamientos alejados del quehacer socioeducativo y próximos a un «todo vale» carente de sentido en lo educativo.

De otro lado, y como nos recuerda Caride (2021), «lo social», como constructo asociado al saber pedagógico, se nos presenta como contexto, texto y pretexto para lograr una educación más integral e integradora, cuyos planteamientos científicos, históricos y praxiológicos se han ido proyectando en la construcción de su estatuto epistemológico, pedagógico, axiológico e ideológico a lo largo del tiempo (2021, pp. 14-15).

Es en este «social» donde la Pedagogía Social encuentra su sentido de ser, al relacionar lo pedagógico con la ciudadanía social, concebida como un concepto polimorfo, cambiante y, en gran medida, sujeto a revisión por los nuevos imaginarios sociales, que hacen que se balancee entre las dimensiones de lo individual y de lo colectivo, entre el ser y el estar, entre la identidad y la alteridad, entre lo local y lo global (Valderrama, Martín y Vila, 2014). Y es que la ciudadanía social es atravesada por la idea de pertenencia a una comunidad con la que el individuo se identifica o no, pero también por la idea de reconocimiento a través de una serie de derechos civiles, políticos y sociales, cuyo no reconocimiento es generador de exclusión. Boaventura (2005), resume en estas dos ideas la organización y jerarquización de las sociedades de tendencia neoliberal y capitalistas en las que vivimos: el sistema de desigualdad y el sistema de exclusión. Estos dos sistemas, desigualdad y exclusión, sirven para poner en cuestión «lo político», término denostado en el discurso de las sociedades de tendencia neoliberal, que aleja al ciudadano de la posibilidad de unirse a otros para la resolución de las problemáticas que les afectan, fin último del quehacer político (Gesualdi, 2007). Es necesario tener en cuenta la complejidad de nuestras sociedades en las que la Pedagogía Social es un elemento más empeñado en posibilitar situaciones de equidad y transformación social. Sin embargo, la complejidad antes citada –violencias estructurales, cultura patriarcal, sistema neoliberal...– en muchos casos minimiza esta aspiración de transformación desde la pedagogía/educación social.

Con todo, existen otras propuestas y otros modelos de desarrollo social que suponen formas de resistencia pacífica ante la indignación producida por las consecuencias de las políticas neoliberales que transgreden el límite de una ética aceptable (Hessel, 2011) y que vinculan el mantra del crecimiento económico con la injusticia, los procesos de exclusión, la vulneración de derechos y la explotación del medioambiente. La Pedagogía Social se constituye en sintonía con propuestas alternativas y, al menos, se desarrolla desde tres frentes muy concretos:

1. El reconocimiento de lo intercultural como proceso pedagógico y social ineludible.
2. El reconocimiento y puesta en valor de un planteamiento pedagógico vinculado con el reconocimiento de los Derechos Humanos, lo cual, sin duda, generará bienestar y dignidad en las personas y las colectividades.
3. El reconocimiento de un desarrollo ecosostenible donde se haga evidente que el actual dogma del «crecimiento», sobre el cual se sustentan las economías occidentales, no solo genera devastación del medioambiente, sino desigualdad social.

El reconocimiento de lo intercultural implica, como eje fundamental para la Pedagogía Social, la traducción entre culturas, entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, sin atribuir a ninguna de ellas, ni el estatuto de totalidad exclusiva, ni el estatuto de parte homogénea, sino que el trabajo de traducción intercultural debe ser tratado como realidades que no se agotan en sus totalidades o partes (Sousa, 2005). En estas coordenadas, los procesos pedagógico-sociales preparan no para el conocimiento de otras culturas, sino que generan capacidades para el encuentro con criterios de reconocimiento, equidad y justicia; es decir, se trata de crear justicia social a partir del diálogo intercultural y la acción pedagógica.

En cuanto al reconocimiento de los derechos fundamentales como referentes de la Pedagogía Social, nos retrotraemos a la concepción de los derechos humanos como representación filosófica y acción política en la defensa de derechos, la defensa de la justicia y la construcción de la paz; ya que, a pesar de sus posibles carencias y deficiencias en su proceso de creación y a nivel

conceptual o práctico, representan un reconocimiento global de la dignidad de las personas y de los grupos (Muñoz y Molina, 2010). Por lo tanto, la Pedagogía Social como ciencia que se implementa con personas y grupos sociales no puede obviar esta mirada a los derechos fundamentales.

En cuanto al reconocimiento de un desarrollo ecosocial es necesario poner de manifiesto que el actual modelo de crecimiento económico no solo es depredador con el medioambientalmente, sino que también lo es con las personas. El dogma del crecimiento económico de las políticas económicas está generando procesos de expropiación del medioambiente que al mismo tiempo exprolian los derechos de las personas: zonas desérticas inhabitables, explotación de recursos naturales de comunidades, pobreza energética..., y así un largo etcétera. Por ello, ante la crisis socioambiental que vivimos, la Pedagogía Social no puede obviar el carácter socioecológico en sus propuestas, buscando alternativas ecosociales que contrarresten el modelo depredador de personas y medioambiente generado por el dogma del crecimiento económico.

Así pues, estas tres perspectivas de lo pedagógico-social –perspectiva intercultural, reconocimiento de derechos fundamentales y dimensión ecosocial– deben generar una ciudadanía responsable que pueda acceder a todos sus derechos y defender los de los otros; estas tres perspectivas deben ir acompañadas por dos capacidades ineludibles en el ser como persona y, por lo tanto, en el ser pedagógico social, como son la capacidad racional y la capacidad ética.

La capacidad racional tiene que ver con la realidad ontopraxiológica de la Pedagogía Social, que asume que la sociedad, a través de sus estructuras, no es estática ni ajena a fenómenos que le influyen, lo que posibilita la acción de la racionalidad, es decir, la acción de la razón para el análisis de los fenómenos sociales (Foucault, 1995). En este sentido, es necesario pensar la acción socioeducativa desde procesos de pensamiento racional que contribuyan al análisis de las estructuras sociales, entendiendo que las condiciones reales de los sistemas sociales no son estáticas ni ajenas a las influencias, lo que posibilita que las acciones racionales sean capaces de producir cambios en la organización de las estructuras antes citadas.

Por su parte, la capacidad ética tiene que ver con ser capaces de pensar, establecer y generar valores prosociales y límites éticos.

cos desde los planteamientos de la Pedagogía Social. De este modo, la ética se fundamenta en la capacidad de reflexionar sobre valores universales humanamente deseables o, a partir de ellos, lo que evita promover acciones socioeducativas desde los valores asumidos como personales, que, más que ver con la ética, tienen que ver con la moral y las creencias de cada persona y que pueden ser productores de errores en los planteamientos socioeducativos.

Así, la perspectiva intercultural, la defensa de los derechos fundamentales y la mirada ecosostenible, unidas a la capacidad racional y a la capacidad ética se constituyen en fundamentos de la Pedagogía Social que, para hacerse saber en acción, a través de prácticas socioeducativas, deben ser productoras de capacidades relacionales a través de prácticas comunitarias que potencien una ciudadanía alejada de la subalternidad (Spivak, 2009), promoviendo desde y en lo comunitario, propuestas de convivencia ecosociales basadas en el rechazo a toda forma de violencia o explotación emanadas del sistema, para generar espacios de relación donde el discurso pedagógico se convierta en práctica relacional no violenta que permita procesos de concientización (Freire, 2011), que ofrezcan posibilidad de ser palanca que incida en las estructuras sociales rechazando toda forma de violencia y, con ella, la desigualdad, la segregación, la exclusión y los ataques a la dignidad de las personas y colectivos (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, en prensa).

2. La educación social como acción profesional socioeducativa

Una vez determinada y contextualizada la Pedagogía Social, creemos pertinente acercarnos ahora a la Educación Social, entendida como una praxis pedagógica donde entran en juego cuestiones científicas, formativas, de investigación y profesionales.

Existe un amplio y claro consenso (ASEDES y CGCEES, 2007; Sáez, 2007; Moyano, 2012; Sánchez, 2016, etc.) en concebir la educación social como una ciencia, una disciplina que tiene como objetivo el bienestar de la persona y la construcción de sociedades cada vez más democráticas, participativas e inclusi-

vas. En esta línea quedó definida con claridad por ASEDES y CGCEES (2007):

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. Y la promoción cultural y social entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 37)

Así, queremos defender que la educación social es un saber pedagógico en acción que posee sólidas bases teóricas (Sáez, 2007; Parcerisa, Ginés y Forés, 2010; Pereira y Solé, 2013; etc.), a la vez que se cristaliza e implementa en una profesión que encuentra sus funciones plasmadas, de modo general, en los siguientes puntos (ASEDES y CGCEES, 2007):

- Transmisión, formación, desarrollo y promoción de la cultura.
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales.
- Mediación social, cultural y educativa.
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos.
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en cualquier contexto educativo.
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.

No cabe duda del hecho de que, para poder acabar de enmarcar y definir la práctica profesional de la educación social, es necesario hacer referencia a su figura profesional: el educador y la educadora social. Muchas han sido las definiciones que a lo largo del tiempo se han ido proporcionando para describir a este profesional. Empezando por aportaciones que podríamos considerar históricas, por su importancia:

Entendemos por «educador» [...] todo aquel que tiene capacidad o cualidad de educar, es decir, dispone de capacidad o energía para formar o educar al ser humano, a través de acciones o procesos conscientes o inconscientes. (Petrus, 1997, p. 26)

En esta línea, encontramos también definiciones que inciden en el aspecto profesional de esta figura:

La profesión de los educadores sociales es un servicio social que atiende a necesidades sociales y, por tanto, desempeña una función social. Es un profesional de la acción social que interviene en diversas situaciones priorizando en sus procesos de intervención perspectivas, sobre todo, pedagógicas. (Amorós y Ayerbe, 2000, p. 95)

Resulta claro que, a lo largo del tiempo, los intentos de definición del educador y la educadora social son frecuentes y no podemos hablar de un concepto unitario. Esto es consecuencia de sus variados antecedentes históricos, de los ámbitos de intervención asumidos, así como las demandas tan cambiantes de esta sociedad. Pero, teniendo en cuenta lo expuesto, y para continuar con nuestro texto, creemos que puede definirse al educador y la educadora social como un profesional educativo capacitado para realizar una doble labor: por un lado, elabora una crítica y una transformación al propio valor educativo de la sociedad y sus elementos, y, por otro, interviene con sujetos y/o comunidades a los que ayuda a potenciar sus factores personales de desarrollo, capacitándolos socialmente: autoestima, autocognocimiento, habilidades sociales, conciencia crítica, etc., a fin de facilitar las condiciones objetivas de la persona con su medio.

La educación social tiene en la actualidad un papel fundamental ante las distintas situaciones conflictivas a las que nos enfrentamos, muchas de las cuales, como decíamos antes, están produciendo un ataque directo y un menoscabo a la dignidad de la persona y a la esencia de los derechos humanos: exclusión social, pobreza infantil, violencia de género, precarización laboral, etc. (Foessa, 2014; Ayillón, 2015; Save the Children, 2020). En esta línea, podemos señalar el importante papel que puede ejercer esta profesión a la hora de visibilizar y denunciar estos acontecimientos (Ruiz-Román, 2017). La educación social ha de tener entre sus objetivos el de hacer visible las dificultades de las personas

y los grupos sociales, fomentando la empatía, la solidaridad, la reflexión crítica y ofreciendo soluciones educativas que generen espacios de participación, empoderamiento y justicia social.

Para ello, se requiere poner a la dignidad del ser humano en el centro de toda acción. Convertir la defensa de esta dignidad y lo que significa es, sin duda, piedra angular de una auténtica práctica educativa (De Oña y García Gálvez, 2016) y una responsabilidad que es necesario asumir para la cimentación de una sociedad sana, que reconozca las individualidades de cada sujeto y posibilite la participación de todos en un proyecto común. Se trataría de mantener la prioridad de los individuos y sus derechos, pero no de un individuo abstracto y aislado, sino de las personas concretas, reales, diversas que como seres humanos crecen y se desarrollan en comunidad.

Además, creemos necesario añadir otro factor, posiblemente crucial para la asunción del rol que pedimos para la educación social: el aprendizaje de la solidaridad, entendida como la convergencia de tres momentos que se complementan y alimentan entre sí: en primer lugar, es una reacción ética ante la injusticia y el sufrimiento de los demás; en un segundo momento –y derivado del primero–, es una determinación racional crítica por embarcarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de estas situaciones; y, por último, es un estilo de vida que pone en juego nuestras posibilidades (Aranguren, 2002). Buscar la vinculación entre las personas, promover el sentimiento de interdependencia, encontrar el sentido a la propia existencia por medio del encuentro y la relación con los demás, podrán ser facilitadores de esta vivencia de la solidaridad que estamos defendiendo, de este aprendizaje de ser persona en plenitud, asumiendo una auténtica ética de la alteridad (Levinas, 2006); una ética que ha de cristalizarse en la búsqueda de unas relaciones humanas justas y en la toma de conciencia de los problemas existentes en nuestro entorno cercano y lejano, desarrollando la conciencia de que todos somos iguales de dignos y necesarios (Habermas, 1999). Por tanto, el cultivo de identidades personales que aprendan a vincularse de manera fraternal con el resto de los seres humanos, de forma que la solidaridad produzca, necesariamente, transformaciones personales y comunitarias, asumiendo de esta forma el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En esta línea, y en profunda unión con la solidaridad, es necesario poner un factor más que apunte lo que venimos diciendo: el de la tolerancia. No una tolerancia en un sentido condescendiente o de simple respeto a las opiniones de los otros. Hablamos aquí de la tolerancia en el sentido en que lo hace Guichot (2012, p. 38):

Hay razones de orden superior para ser tolerantes, las morales: el respeto al otro, basado en su dignidad como ser libre, es decir, dotado de una autonomía que le hace capaz de determinar por sí mismo su forma de vida.

De esta forma, entenderíamos la tolerancia como una virtud humana que parte del reconocimiento del otro como otro yo, esto es, del reconocimiento de una misma dignidad humana. Se rechaza, así, cualquier forma de exclusión o explotación entre personas y busca nuevas y mejores formas de convivencia cada día (Cerezo, 2005). Estamos hablando en este caso de la concreción de una idea que no pretende quedarse en un concepto de *tolerancia* relacionado con la indulgencia o la condescendencia. Lo hacemos con relación a la capacidad de reconocer los derechos universales y las libertades fundamentales de los otros, promoviendo estilos educativos:

[...] que eduquen para la apertura y la disponibilidad y no para la cerrazón de lo seguro: de modo que la existencia se viva como un permanente desarrollo de nuevas y creativas posibilidades de verdad, belleza y bondad. (López, 2010, p. 88)

3. Algunas prácticas de transferencia a la ciudadanía desde la Pedagogía Social y la acción socioeducativa

El argumentario de la Pedagogía Social y de la Educación Social, como saber en acción, se retroalimentan desde la praxis para generar la mayor transformación social posible. La palabra *transformación* alude a un cambio de forma. Así, si hablamos de *transformación social*, hablamos de un movimiento que hace posible

un cambio de forma de nuestra sociedad. En efecto, la transformación social vista desde el prisma de la Pedagogía y la Educación Social es dar un cambio de forma a nuestra sociedad para que en esta primen los valores de los derechos humanos, la dignidad de la persona, el reconocimiento de las comunidades...

Y, junto a la palabra *transformación*, la palabra *transferencia*. La transferencia es esa acción para hacer que las cosas vayan de un lugar a otro, dejando de tener un uso limitado para convertirse en cosas comunes. Aquellas cosas que son muy comunes son aquellas cosas que están muy extendidas, por eso la transferencia consiste en hacer que la ciencia –en este caso de la Pedagogía Social– no sea algo de uso muy limitado, sino que sea algo muy compartido, muy común.

A continuación, exponemos brevemente algunas transferencias generadas desde la praxis de la Pedagogía Social y la Educación Social. Transferencias de praxis que no tienen afán de ser transferidas –valga la redundancia– a ningún otro contexto determinado. No puede ser de otro modo, si desde el principio de este texto venimos hablando de reconocimiento de la diversidad. En Pedagogía Social, y en educación en general, no podemos hablar ni de recetas ni de «paquetes establecidos» que de algún modo u otro ignoren la diversidad y complejidad de las personas y los grupos. Con todo, es verdad que la personas en su diversidad también compartimos preocupaciones, anhelos, dificultades... y en esos puntos comunes podemos compartir ciertas acciones y, sobre todo, ciertos criterios que, adaptados –y nunca adaptando– a las personas y circunstancias concretas, pueden ayudarnos a encontrarnos y reconocernos en caminos comunes. Sirvan, pues, estas pequeñas transferencias a modo de posibles caminos que algunos de nosotros hemos transitado en busca de la transformación social.

3.1. Pedagogía Social y Educación Social en Los Asperones: sinergias entre el ámbito académico y el ámbito profesional para la transferencia y la transformación social

3.1.1. Contexto

El barrio de Los Asperones fue creado en Málaga por las Administraciones para trasladar a familias que vivían en condiciones de precariedad en diferentes barrios de Málaga. La barriada de

Los Asperones se construye con una intención de que fuera una solución de transición durante cinco años, a la espera de que en ese espacio temporal se pudiera ofrecer a esas familias una vivienda digna dentro de la ciudad. Para ello, se construyen en las afueras de la ciudad 140 viviendas prefabricadas. Sin embargo, tras 35 años, el barrio de Los Asperones sigue en pie. Las viviendas prefabricadas con una caducidad de cinco años, hoy se han convertido en infraviviendas. El distanciamiento que supuso el establecimiento de un núcleo de viviendas a las afueras de la ciudad, aislado de los servicios básicos de cualquier barrio ha supuesto que los niños que llegaron a Los Asperones en 1987, sus hijos y los hijos de los hijos que allí han nacido y crecido hereden una situación extrema de pobreza cronificada (Herrera, Juárez y Ruiz, 2020).

En efecto, 35 años de cronificación de un gueto van deteriorando y agravando las situaciones de exclusión social. Las complicadas situaciones en las que tienen que vivir estas 295 familias solo las podemos equiparar a las situaciones que se viven en países muy empobrecidos –tasa de desempleo en torno al 90%, infraviviendas, importantes problemas a nivel sanitario, esperanza de vida muy baja, dificultades a nivel educativo...-. El barrio de Los Asperones, junto con otros barrios empobrecidos de Málaga, representa la cara oculta de la atractiva e internacionalmente conocida Costa del Sol. Un contraste que resulta cada vez más habitual en las grandes ciudades del mundo globalizado, en las que parece haber una ciudad para ricos y una ciudad para pobres.

Ante esta situación de exclusión, en el año 2011 varias entidades toman la decisión de aunar esfuerzos y planificar la acción socioeducativa que ya se venía desarrollando mediante un acuerdo de colaboración y la puesta en marcha de una «Mesa de Barrio». En ese momento, la Universidad de Málaga (UMA) es invitada a colaborar en dicha Mesa Técnica a través de miembros del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social (HUM169). El objetivo de dicha Mesa Técnica fue desarrollar un procedimiento técnico y de recursos de trabajo en red con la finalidad de posibilitar a los vecinos de la barriada de Los Asperones un mejor servicio, organizado y coordinado (Vera, Ruiz y Vila, 2020).

Uno de los objetivos que se propuso la Mesa Técnica fue crear estrategias que dieran respuesta al fracaso y abandono escolar de

los estudiantes de secundaria del barrio de Los Asperones, así como evaluar su posible impacto. A partir de aquí se diseña, ejecuta y evalúa, el programa Asperones Avanza (Alcaide, Ruiz-Román y Molina, 2017). El programa se diseña pensando en chicos de entre 12 y 18 años residentes en la barriada de Los Asperones y sus objetivos fundamentales son:

- La disminución del abandono escolar.
- La mejora de la inclusión y éxito educativo a través de procesos de acompañamiento desde la Educación Social.

Para ello, desde el marco de colaboración del convenio de transferencia y asesoría científica, se hace un trabajo entre la Universidad y las entidades sociales para el diseño de acciones, que realizará un equipo de 3 educadores sociales (tabla 1) centradas

Tabla 1. Correlación entre objetivos y acciones diseñadas para el programa Asperones Avanza.

Objetivos	Acciones
Disminución del abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones de difusión – Con las familias y el barrio en general – Con los centros educativos
Mejora de la inclusión y éxito educativo de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a través de procesos de acompañamiento desde la Educación Social.	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones de negociación y detección de necesidades – Con los/as estudiantes – Con las familias – Con los centros educativos – Acciones de acompañamiento y mediación con centros educativos y familias – A través de la educación de calle – A través de visitas a las casas de los chicos/as – A través de visitas a los centros educativos – Acciones de apoyo al estudio y coordinación de actividades de refuerzo educativo con entidades del barrio – Acciones de coordinación con instituciones educativas – Coordinación con el centro para el seguimiento de los procesos educativos de cada joven – Dinamización de la relación familia-centro, orientando, acompañando y mediando, en los principales hitos y en la forma de cada centro de llevarlos a cabo, reuniones, tutorías, gestión de incidencias, recogida de calificaciones, entrega de libros... – Realización de actuaciones en el propio centro, a través de tutorías con estudiantes en horario lectivo o no, para apoyar los procesos individuales – Acciones de coordinación interna de equipo

en la difusión del programa, la negociación y detección de necesidades, el acompañamiento educativo personalizado a los chicos y sus familias, la dinamización de la relación familia-escuela y la coordinación de acciones con los agentes socioeducativos que trabajan con los chicos (Ruiz-Román, Alcaide y Molina, 2019).

3.1.2. Transfiriendo «Pedagogía de la esperanza»: el «Mural de las Estrellas»

Con el fin de que el impacto del proyecto Asperones Avanza se difunda más allá de los estudiantes que participan en él, y dentro de las acciones de difusión del programa (tabla 1), se diseña el «Mural de las Estrellas». Este mural trata de reconocer el esfuerzo y la tenacidad de los chicos y las chicas del barrio que, a través del programa Asperones Avanza –pero también a través de otros accesos como puede ser la Educación de Adultos–, logran el Graduado Escolar. El objetivo primordial de esta estrategia de difusión fue poner en valor la lucha de estas personas y generar algunos referentes dentro de la comunidad. Así pues, en la fachada del CEIP María de la O, se ha construido una especie de Paseo de la Fama de Hollywood, de modo que se construyó un mural trencadís que representa el barrio con sus casas bajo un cielo cubierto de estrellas. En cada una de las estrellas se inscribió el nombre del chico o la chica que había conseguido graduarse en Educación Secundaria Obligatoria. El propósito de tal iniciativa, además del reconocimiento de cada persona, también radica en generar referentes que sirvan con estímulo a otros chicos y chicas a poner su estrella en el mural.

Todas las estrellas que en el mural aparecen se han conseguido en los últimos ocho años, como resultado del trabajo en red iniciado por las entidades. En este momento hay cerca de 80 estrellas colgadas. Y cada año siguen aumentando las estrellas.

En este QR tendrás acceso a un reportaje sobre el «Mural de las Estrellas».



3.1.3. Transferencia y sinergias con el ámbito profesional

Tan importante es generar transferencia desde el ámbito científico como generar sinergias con el ámbito profesional. Raramente los profesionales de la educación pueden tener acceso a los *pa-*

pers de las revistas de mayor «impacto científico». El valor del impacto de las revistas científicas no puede eclipsar al extraordinario impacto real de las revistas y publicaciones profesionales. En nuestro caso concreto, nos estamos refiriendo a revistas como RES Revista de Educación Social, la *Revista del Consejo General de Colegios Profesionales de Educadores Sociales* u otras similares. Publicaciones que son seguidas por buena parte del colectivo de los educadores sociales en España. Son otras formas de transferencias, con un impacto social adicional por lo que supone generar sinergias entre el ámbito científico y el ámbito profesional y donde quedan plasmadas experiencias como las del Asperones Avanza. Experiencias en las que ámbito académico y ámbito profesional se dan la mano (Alcaide, Ruiz-Román y Molina, 2017), generando caminos comunes que permiten compartir esperanzas, logros y estrategias profesionales para la transformación social.

3.1.4. Transferir es compartir: medios de comunicación y redes sociales

Por último, consideramos que desde la universidad también tenemos la responsabilidad de transferir lo que hacemos, más allá de los ámbitos científicos o profesionales, a la población en general a través de la divulgación. Para ello, es evidente el papel que en la sociedad de la información juegan los medios de comunicación y las redes sociales. Hoy en día, además de los medios tradicionales –televisión, radio y prensa escrita–, medios como Facebook, Twitter, Instagram o YouTube nos ofrecen formatos de difusión que hemos de saber aprovechar si queremos ampliar la transferencia social y estar en los nuevos contextos de producción de información.

En el código QR adjunto ofrecemos un ejemplo de este tipo de producciones e informes audiovisuales de corte divulgativo que pueden llegar a alcanzar decenas de miles de visualizaciones. Visibilidad que en modo alguno consiguen alcanzar otro tipo de informes, memorias o producciones de tipo académico o profesional.

Divulgar, generar sinergias, reconocer, visibilizar lo invisible, ampliar horizontes, promocionar..., estas son algunas de las fun-



ciones que han dado sentido a la transferencia y al trabajo colaborativo entre Universidad y agentes sociales en esta experiencia. Pero es necesario seguir explorando estas y otras nuevas formas de transferencia. Existen urgentes y múltiples demandas sociales para las diferentes áreas y esferas del conocimiento. Demandas sociales que nos apremian a dar una respuesta que hagan de la Universidad una institución cada vez más conectada al servicio de las personas y del bien común (Vera, Ruiz-Román y Vila, 2020).

3.1.5. Transferencia a la esfera política

Al igual que debe existir una transferencia desde el ámbito académico, al ámbito profesional, al ámbito social de la población en general..., también debe existir una transferencia desde la academia al ámbito político. El conocimiento científico debe servir para la toma de decisiones de aquellos responsables e instituciones competentes. Por ello, las evidencias detectadas acerca de la extrema realidad social de Los Asperones deben ser puesta en conocimiento de las distintas administraciones públicas: desde la administración local, pasando por la administración autonómica, el Gobierno de la nación, las Defensorías del pueblo correspondientes e incluso la Organización de Naciones Unidas (ONU). (Cfr. noticia *Diario Sur*: https://www.malagahoy.es/malaga/Asperones-pobreza-alerta-ONU_0_1435956660.html)

3.2. Pedagogía Social y transferencia desde la evaluación de políticas públicas: la construcción compartida de un Plan Estratégico Municipal de Servicios Sociales y Acción Comunitaria

El análisis y evaluación de políticas públicas para realizar propuestas de mejora es uno de los más claros elementos de transferencia social (Santos Rego, 2020). En este sentido, las políticas relacionadas con los servicios sociales y educativos suponen una parte fundamental de la puesta en práctica de los derechos de ciudadanía a nivel municipal.

El diseño del Plan Estratégico que presentamos ha tenido una duración de quince meses y se sustenta en los siguientes principios:

- La importancia de la planificación en los Servicios Sociales públicos, porque el quehacer público exige reflexión y valoración de la realidad, análisis de las posibilidades de cambio y del rumbo hacia el que queremos dirigirnos.
- La consideración de los Servicios Sociales como un subsistema que aspira a colaborar con el bienestar social de las personas, reconocido como derecho humano, lo que implica la obligatoriedad de la intervención de los poderes públicos para su desarrollo, incidiendo en los factores de vulnerabilidad de las personas y/o colectivos desde la prevención, la promoción y la inclusión.
- Entender el propio Plan Estratégico como una guía para sostener y vehicular la acción, a la vez que un instrumento para esta, porque el fin último debe ser siempre el bienestar y la calidad de vida de la ciudadanía, así como el modelo social al cual aspiramos.
- Su desarrollo a partir de un diagnóstico sistemático y su articulación a partir de objetivos estratégicos, así como con una definición clara de su evaluación y seguimiento. Todo ello, a partir de los resultados de la investigación evaluativa realizada.
- Su construcción a partir de las necesidades detectadas en la población, las opiniones de las y los profesionales del área y responsables municipales, las voces de las personas asiduas a los Servicios Sociales y las percepciones de la ciudadanía en torno a los servicios sociales y otros servicios del área, así como desde el análisis de otras experiencias, investigaciones y realidades; de esta manera, el análisis de necesidades y demandas ha tenido en cuenta lo normativo, lo real y lo sentido.
- Su carácter flexible, realista, contextual y con un enfoque colaborativo y práctico, dirigido a facilitar la toma de decisiones y optimizar los recursos existentes, así como contribuir a visibilizar los necesarios para el desarrollo de los objetivos previstos, de manera que contribuya a generar compromisos para su buen desarrollo.
- Su dimensión temporal, ya que, para garantizar una estabilidad imprescindible para su desarrollo, se ha establecido un periodo de cuatro años (2018-2022), ligado a los ejes estratégicos planteados.

Atendiendo a sus características, se trata de un Plan Estratégico Local, de ámbito municipal, con proyecto de cumplimiento a medio plazo y de carácter sectorial, ya que se vincula al área de Servicios Sociales y de Vivienda, focalizado en torno a las necesidades de atención social. En este sentido, la concepción de calidad está vinculada con el sentido social del servicio público a través del abordaje de la situación con un carácter narrativo en su análisis, desde las percepciones de las personas implicadas y la documentación existente. Así, el Plan Estratégico se articula según el nivel operacional que se requiere y siempre con el horizonte del logro de dichos presupuestos y las medidas necesarias para ello, entre las que podemos destacar las formativas, las organizativas, las de comunicación interna y externa y, las de conocimiento de la realidad social o de las acciones llevadas a cabo. En este QR podrás encontrar más información sobre esta acción.



3.3. Tránsitos y retos de la inserción social con mujeres en semilibertad: propuestas socioeducativas (Primer Premio Nacional Victoria Kent-2021 de investigación multidisciplinar en materia penitenciaria)

Los centros penitenciarios se configuran de acuerdo a una cultura, representaciones y estereotipos centrados en el recluso varón predominante, focalizando sus servicios de tratamiento y atención, y provocando una falta de adecuación y reconocimiento a las condiciones y necesidades de las mujeres internadas (Herrera y Expósito, 2010; Mapelli, Herrera y Sordi, 2013). En este contexto predomina una situación de reproducción de roles, destacando el papel de mujer a la que se le asigna tareas domésticas, que participa en actividades textiles, hosteleras y de cuidado de niños, lo que limita el desarrollo de programas formativos durante su condena (Juliano, 2009). Esta exclusión se acentúa más en mujeres extranjeras, debido a su situación de soledad y marginación (Añaños, 2013). En este contexto realizamos una investigación que pretende visibilizar la realidad de la variante de género en las prisiones del Estado español, poniendo en valor los programas y actividades que se realizan para este grupo de personas.

En esta investigación se abordan los programas de intervención socioeducativa de género desarrollados con mujeres privadas de libertad en el medio penitenciario español –en régimen ordinario y abierto–. Así, a través de un cuestionario dirigido a mujeres (N = 310) se denota que el 49%, (152 casos) ha participado en algún programa socioeducativo de género durante su condena. En concreto, toma importancia el programa «Ser Mujer.es» (53% participaron en prisión y un 4% en semilibertad) y diversos cursos y talleres educativos para promover «la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres» (48% participaron en prisión y un 6% en semilibertad). A partir del análisis de los datos, se ofrece una descripción de dichos programas, analizando sus objetivos, contenidos y utilidad a través de los testimonios obtenidos en las entrevistas a mujeres (N = 75). Por otro lado, se analiza un cuestionario dirigido a las y los profesionales que implementan dichos programas (N = 66), para conocer la utilidad, necesidad de la perspectiva de género en la intervención y los aspectos metodológicos y evaluativos. En definitiva, se tiene como objetivo analizar la utilidad de los programas socioeducativos de género en el medio penitenciario, de acuerdo con el proceso de reinserción de las mujeres en semilibertad. Así, se observa que el programa «Ser Mujer.es» es valorado de utilidad por el 87% de los casos, debido a los aprendizajes sociales, comunicativos y terapéuticos.

Estos programas se configuran como una herramienta vital para el proceso de reinserción de la mujer que se encuentra en prisión y esta investigación pone en valor el argumento pedagógico y social que los sostiene.



4. Referencias bibliográficas

- Alcaide, R., Ruiz-Román, C. y Molina, L. (2017). Asperones Avanza. *RES, Revista de Educación Social*, 24, 992-997.
- Amorós, P. y Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis.
- Añaños, F. (2013). Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. *Revista de Educación*, 360, 91-118.

- Aranguren, L. (2002). *Educación en el compromiso. Valores para vivir en sociedad*. PPC.
- ASEDES y CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores: definición de educación social, código deontológico del educador y la educadora social y catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2021/09/7.1-Documentos-Profesionalizadores.pdf>
- Ayllón, S. (2015). *Infancia, pobreza y crisis económica*. Obra Social "la Caixa".
- Caride, J. A. (2021). Educación Social y Pedagogía Social: aproximaciones conceptuales. En Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. *Educación social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 11-34). Octaedro.
- Caride, J. A., Caballo, M. B. y Gradañlle, R. (2015). De la Pedagogía Social como educación a la Educación Social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXVII (148), suplemento 2015, 4-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Caride, J. A., Gradañlle, R. y Varela, L. (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En: Caride, J. A., Vila, E. y Martín-Solbes, V. M. *Del derecho a la educación a la educación como derecho* (pp. 73-94). GEU.
- Cerezo, P. (2005). *Democracia y virtudes cívicas*. Biblioteca Nueva.
- De Oña, J. M. y García, E. (2016). Proyecto: Escuela, espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14, 115-127.
- FOESSA (2014): *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Cáritas Española.
- Foucault, M. (1995). *Verdad, poder, subjetividad. La modernidad cuestionada*. Ediciones Pedagógicas.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gesualdi, F. (2007). La escuela ante los desafíos globales. *Educación*(nos), 38, 7-11.
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64, 35-47.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Península.
- Hämäläinen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038. doi:10.1093/bjsw/bct174
- Herrera-Pastor, D., Juárez, J., Ruiz-Román, C. (2020). Collaborative leadership to subvert marginalisation: the workings of a socio-

- educational network in Los Asperones, Spain, *School Leadership & Management*, 40 (2-3), 203-220. Doi: 10.1080/13632434.2019.1699525
- Herrera, C. y Expósito, F. (2010). Una vida entre rejas: Aspectos psicosociales de la encarcelación y diferencias de género. *Psychosocial Intervention*, 19 (3), 235-241.
- Hessel, S. (2011). *Indignaos*. Destino.
- Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y sociedad*, 46 (1), 79-95.
- Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- López, J. A. (2010). ¿Qué «yo» es valioso para el mundo de hoy? *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 22, 65-90.
- Mapelli, B., Herrera, M. y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a la necesidad de género? Una visión andaluza. *Estudios penales y criminológicos*, 33, 59-95.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Moyano, A. M. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. UOC.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y conflictos*, 3, 44-61.
- Parcerisa, A., Ginés, N. y Forés, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Graó.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El paradigma del prácticum. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Ariel.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (en prensa). La acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia desde la perspectiva de la cultura de paz. *Revista Paz y Conflictos*.
- Ruiz-Román, C. (2017). La educación social ante el revés de la globalización. *RES. Revista de Educación Social*, 25, 67-79.
- Ruiz-Román, C., Molina-Cuesta, L. y Alcaide, R. (2019). «We Have a Common Goal»: Support Networks for the Educational and Social Development of Children in Disadvantaged Areas. *The British Journal of Social Work*, 49 (6), 1658-1676, doi.org/10.1093/bjsw/bcz063
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social*. Pearson.
- Sánchez, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. UNED.

- Santos-Rego, M. A. (ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Save the Children (2020). *Covid-19. Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children.
- Sousa, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- Spivak, G. C. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Macba.
- Valderrama, P., Martín-Solbes, V. M. y Vila, E. S. (2014). La pedagogía social y los nuevos imaginarios de la ciudadanía. En: Martín-Solbes, V. M., Castilla, M. T. y Vila, E. S. *Educación es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz*. Aljibe.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Melusina.
- Vera, J., Ruiz-Román, C. y Vila, E. (2020). Conocimiento pedagógico y desarrollo comunitario: ejemplificando posibilidades de Transferencia. En: Santos Rego, M. A. (ed.). *La transferencia de conocimiento en educación* (pp. 146-163). Narcea.