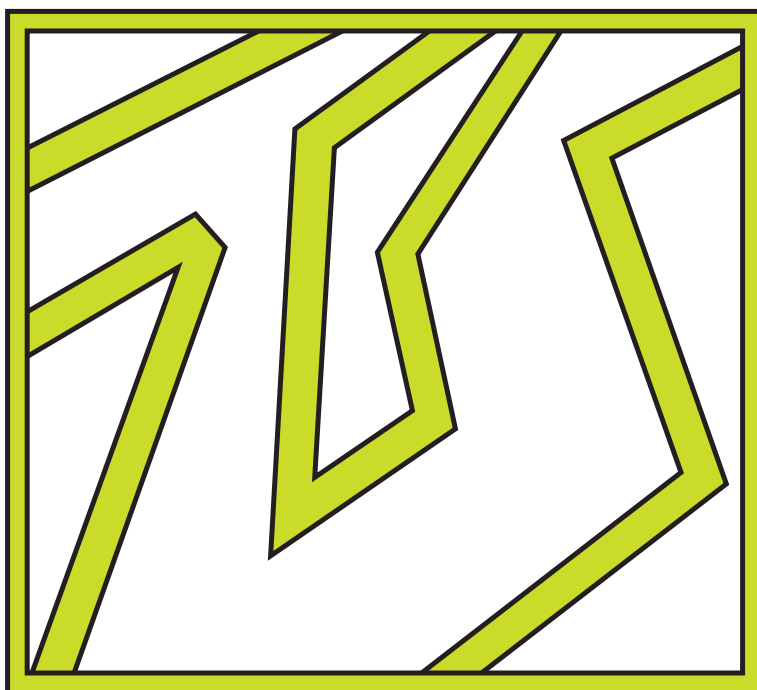


**A L T E R N A T I V A S**



**16**

**CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL**

**ALTERNATIVAS**

**CUADERNOS  
DE  
TRABAJO SOCIAL**

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

*ALTERNATIVAS. CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL N° 16. Año 2009*

DIRECCIÓN: M<sup>a</sup> Asunción Martínez Román *masun.martinez@ua.es*

SECRETARÍA: Yolanda Domenech López *yolanda.domenech@ua.es*

COMITÉ EDITORIAL:

Carmen Alemán Bracho. *Universidad Nacional Educación a Distancia*

Carmen Barranco Expósito. *Universidad de La Laguna*

Yolanda Domenech López. *Universidad de Alicante*

Natividad de la Red Vega. *Universidad de Valladolid*

Jorge Garcés Ferrer. *Universitat de València*

Víctor Giménez Bertomeu. *Universidad de Alicante*

Antonio Gorri Goñi. *Universidad Pública de Navarra*

M<sup>a</sup> Asunción Martínez Román. *Universidad de Alicante*

Hortensia Redero Bellido. *Universidad de Alicante*

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR:

Fernando Casas Mínguez. *Universidad de Castilla-La Mancha (Cuenca)*

Daniel La Parra Casado. *Universidad de Alicante*

Santa Lázaro Fernández. *Universidad Pontificia de Comillas*

Marta Llobet Estany. *Universidad de Barcelona*

Fernando de Lucas y Murillo de la Cueva. *Universidad Complutense*

Miguel Ángel Mateo Pérez. *Universidad de Alicante*

M<sup>a</sup> Luisa Setién Santamaría. *Universidad de Deusto*

M<sup>a</sup> Jesús Uriz. *Universidad Pública de Navarra*

Octavio Vázquez Aguado. *Universidad de Huelva*

Esther Villegas Castrillo. *Universidad de Alicante*

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR INTERNACIONAL:

Alberto Acosta Espinosa. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO- Ecuador)*

Annamaria Campanini. *Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milán*

Mona Fransehn. *Göteborg University*

Johan Galtung. *Transcend. Peace University. A Peace and Development Network*

EDICIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Universidad de Alicante.

Campus de San Vicente del Raspeig. 03690 San Vicente del Raspeig. Alicante. Spain

Tel.: +34 965 903 983

e-mail: *dtsss@ua.es*

RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

SUSCRIPCIONES Y VENTA:

*Librería Compas-Universidad, S.L.* Centro de Servicios Universitarios.

Universidad de Alicante. Apdo. de Correos n° 6095 · 03080 Alicante (España)

Tel.: 965 90 93 90 · Fax: 965 90 93 91 · e-mail: *universidad@libreriacompas.com*

*www.libreriacompas.com*

PRECIO DEL EJEMPLAR: 15 euros

DEPÓSITO LEGAL: M. 37.152-1992

I.S.S.N.: 1133-0473

IMPRESIÓN: ROMGRAFIC, S.L. Martínez de Velasco, 17-bajo. 03013 Alicante (España)



I N D I C E



## I Monográfico: Innovaciones en la Educación en Trabajo Social

- María José García-San Pedro. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma, Barcelona, España.  
***El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario*** ..... 11
- Guido Cuyvers. Social Work Department. K.H. Kempen University College, Geel, Belgium.  
***Evolving to competence based Social Work training*** ..... 29
- Gérard Schaefer Fillgraff. IRTS. Instituto Regional de Trabajo Social de La Lorraine, Francia.  
***Nuevas orientaciones en la formación de los Asistentes Sociales en Francia*** ... 43
- Joe Duffy. School of Sociology, Social Policy and Social Work. Queen's University, Belfast, Northern Ireland.  
***Citizens as social work educators in a post-conflict society. Reflections from Northern Ireland*** ..... 53
- Natividad de la Red Vega. Departamento de Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. España.  
***Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria*** ..... 65

## II Tribuna libre

- Eguzki Arteaga. Departamento de Sociología I. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad del País Vasco. España. Centro de Investigación IKER (laboratorio asociado al CNRS francés).  
***Categoría social, género y etnicidad en Francia*** ..... 79
- Xiomara Rodríguez, Francis Araque y Elkis Salazar. Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Zulia, Venezuela.  
***Nociones de familia en el discurso de profesionales de Trabajo Social en espacios escolares*** ..... 91
- Ana Rosser Limiñana. Departamento de Comunicación y Psicología Social. Universidad de Alicante. España.  
***Reflexiones acerca del proceso psico-social de valoración de idoneidad para la adopción de menores en la Comunidad Valenciana*** ..... 101
- Josefina Fernández i Barrera. Departament de Treball Social i Serveis Socials. Universitat de Barcelona. España.  
***Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?*** ..... 111

### III. Documentación

Comisión de las Comunidades Europeas. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: <i>Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación</i> . Bruselas, 16.12.2008 COM(2008) 865 final. ....	129
---	-----

### IV. Reseñas

<i>Coordinación (gruesa y fina) en y entre los servicios sanitarios y sociales</i> . Demetrio Casado (dir.), Barcelona, 2008. ....	145
<i>Los Servicios Sociales de Atención Primaria ante el cambio social</i> . Joan Subirats Humet <i>et al.</i> (dir.). Madrid, 2007. ....	147
<i>Sistemas públicos de Servicios Sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas</i> . Fernando Fantova. Cuadernos de Derechos Humanos, nº 49. Bilbao, 2008. ....	148
<i>Research synergies in social professions</i> . Maria Michailidis, Silvia Fargion, Robert Sanders (edits.). Roma, 2008. ....	150

<b>Pautas generales para la presentación de artículos</b> .....	153
---	-----

---

# I. INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN Y EN TRABAJO SOCIAL





## EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS Y SU ADOPCIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

MARÍA JOSÉ GARCÍA-SAN PEDRO<sup>1</sup>

Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

### RESUMEN

**L**a formación por competencias se ha transformado, en términos de diseño y desarrollo curricular, en el eje del cambio educativo. Este cambio, en el enfoque curricular, reorienta las decisiones didácticas en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación, centrándolo en el estudiante, sus procesos y resultados de aprendizaje.

Esta aportación considera aspectos conceptuales en relación con la definición de competencias, sus consecuencias, fundamentos y concreción en la Educación Superior. Las reflexiones que se presentan remiten a los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la temática y se proyectan sobre la dimensión organizativa de las titulaciones a través de un estudio de casos múltiple. La metodología cualitativa y el enfoque hermenéutico posibilitan acceder a la concepción de competencias y a la percepción del cambio de paradigma en el profesorado implicado en la transformación del modelo universitario español.

*Palabras clave:* competencias, Educación Superior, trazabilidad, cambio, innovación; enseñanza-aprendizaje, epistemología, metodología cualitativa, estudio de casos.

### ABSTRACT

In terms of design and curriculum development, competences-based training is at the heart of how education is changing in Spain in terms of teaching, learning and assessment, with the focus now on students and their learning processes and results.

This paper considers conceptual aspects relating to how competences are defined, and what the consequences and practical consequences are in Higher Education. This paper uses a multiple case study to make a series of ontological and epistemological reflections with particular regard to qualifications. The qualitative approach and interpretative method

### CORRESPONDENCIA:

**María José García-San Pedro**

*Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Edifici G-6. Campus de Bellaterra · 08193 CERDANYOLA DEL VALLÈS (Barcelona) España

Tel: +34 935 814 836 · Móvil: 696 126 085 · [mariajose.garcia.san.pedro@uab.cat](mailto:mariajose.garcia.san.pedro@uab.cat)

<sup>1</sup> Con el apoyo de la Generalitat de Cataluña y el Fondo Social Europeo.

allow for an understanding of competences and the perception of the paradigm shift in the teaching staff involved in transforming the Spanish university model.

*Key words:* competences, learning outcomes, Higher Education, change, mapping, curricular innovations, teaching and learning, epistemology, qualitative research, case study.

## CONTEXTUALIZACIÓN

El *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), a partir de su inicio oficial en 1999 con la “Declaración de Bolonia”, ha dado lugar a un proceso de cambio en algunas universidades europeas. Este proceso ha tenido dos objetivos principales, por un lado, alimentar una economía basada en el conocimiento y, por el otro, consolidarse como una opción atractiva para la comunidad científica internacional. En este contexto, ya no se habla de la necesidad de innovación, sino de cuáles son sus estrategias y componentes.

En el contexto español se han llevado a cabo diversas iniciativas, lideradas por organismos estatales, autonómicos, agencias de calidad y las mismas universidades, con la finalidad de incorporar los desafíos y los objetivos del *Proceso de Bolonia*. Ejemplo de estas iniciativas son, entre otras, los *Libros Blancos* de la ANECA y los *Planes Piloto de Adaptación* que han puesto en marcha algunas comunidades autónomas –como Cataluña– y las “Redes de Investigación Docente” y “Redes de Estudio de la Docencia de Calidad en Trabajo Social” que ha puesto en marcha la Universidad de Alicante. Estas iniciativas han favorecido, fundamentalmente, el intercambio de experiencias y la comunicación entre la universidad, sus graduados y el mundo laboral.

En este escenario, surge el discurso de las competencias como el lenguaje capaz de responder a la movilidad, la transferencia, el reconocimiento de los aprendizajes y la internacionalización de la Educación Superior. Por otra parte, debido a sus orígenes en el mundo laboral y, en tanto sistema de reconocimiento de cualificaciones, este modelo no es nuevo ni innovador, incluso tiene acreditados referentes en la esfera de la formación profesional. Sin embargo, esta trayectoria temporal no siempre se traduce en clarificación conceptual.

Esta aportación se propone profundizar en los antecedentes conceptuales de las competencias en el ámbito de la Educación Superior, delimitar aquellos rasgos que deberían caracterizar específicamente a las competencias universitarias y conocer la concepción de competencias y la visión del cambio en el modelo formativo que tiene el profesorado implicado en la transformación del modelo universitario español.

## I. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

El movimiento de las competencias ha asumido diferentes nombres en el contexto internacional de los últimos veinte años. Puede decirse que esta evolución es su respuesta a las crecientes necesidades y demandas de los procesos de evaluación de calidad. Entre las denominaciones halladas se pueden citar: “Graduate attributes Movement” (Chanock, 2003), “Generic Graduate Attributes” (Barrie, 2005, 2006), “Graduate Skills” (Chanock, 2004), “Generic Capabilities” (Bowden et al. 2002), “personal transferable skills” (Drummond et al. 1998), “Graduate capability development” (Kift, 2002). Si bien con distintos matices, todas las corrientes generadas coinciden en vincular la enseñanza universitaria con el mundo laboral y en ofrecer una dimensión más transparente de la evaluación vinculada al reconocimiento de cualificaciones y a la movilidad.

### 1.1. Conceptualizaciones previas

Existen conceptos muy cercanos al término competencia que no deben prestarse a confusión. El reconocimiento de estas diferencias puede realizarse a través de autores como Tobón (2004) y Fernández-Salinero Miguel (2006):

- *Cualificaciones profesionales*: término que se ha empleado para referirse a la capacidad general de desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y apoyadas en una certificación acreditativa. Las competencias, a diferencia de las cualificaciones, enfatizan su desempeño en procesos personales y profesionales específicos, donde lo central es la adaptación al cambio y la flexibilidad en el desempeño de actividades. Las cualificaciones profesionales serían, por tanto, un elemento previo para la definición de las competencias.
- *Capacidades*: condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y que denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes. Las competencias, en este sentido, tienen como uno de sus componentes las capacidades con el fin de llevar a cabo una actividad.
- *Destrezas*: mediadoras entre las capacidades y las habilidades y cuya adquisición supone el dominio tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que las definen. Las competencias tienen las destrezas como base para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
- *Habilidades*: consisten en cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Las competencias buscan también la eficiencia y la eficacia, pero además integran la comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.
- *Actitudes*: disposiciones afectivas para la acción que constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen igualmente a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento. A este respecto, las competencias se componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. El saber ser, a la vez, está integrado por valores, estrategias psico-afectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio y las actitudes uno de sus componentes.

Otros conceptos que pueden guardar relación con la competencia, pero que no son sinónimos de ella, son los rasgos de personalidad y las aptitudes. Las aptitudes son las capacidades y disposiciones para el buen desempeño, pero no necesariamente remiten al logro o realización efectiva en una situación determinada, es decir, tienen una dimensión potencial. Los rasgos de personalidad permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas, mientras que las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una tarea compleja en un contexto determinado y dentro del espíritu de una estrategia y cultura identificadas (Levy-Leboyer, 1997).

Una diferenciación más que tiene que ver con la importancia que adquiere en el concepto de competencia la “experiencia personal”. Ésta enriquece la actualización, refuerza la dimensión de expresión artística y de creación personal. Ocurre que, a diferencia de los saberes conceptuales y procedimentales, el saber experiencial es privado y pertenece al sujeto en el encuentro con la práctica misma. Este rasgo, para el ámbito educativo, es crucial, pues permite contemplar la vertiente individual del educando.

## 1.2. Hacia una definición operativa de las competencias

En el camino hacia una definición operativa de las competencias, se hace necesario diferenciar algunos conceptos más (Kennedy, Hyland & Ryan, 2006):

- *Objetivos generales* (intencionalidades): es una generalización amplia de una intención educativa. Indica lo que el profesor pretende cubrir en un conjunto de aprendizaje. Los objetivos están escritos generalmente desde el punto de vista del profesor para indicar el contenido general o la dirección del módulo o la unidad. Por ejemplo, introducir a los estudiantes en los principios básicos de la estructura atómica o proveer una idea general de la historia irlandesa del siglo XX.
- *Objetivos*: correspondientes a un módulo o programa, son afirmaciones específicas de las intenciones de la enseñanza. Por ejemplo, pretende cubrir un área específica de un bloque de aprendizaje: que los estudiantes entiendan el impacto y los efectos de los comportamientos y estilos de vida tanto en el medio ambiente local como global.
- *Competencia*: “Una combinación dinámica de atributos, habilidades y actitudes” *ECTS User’s Guide* (2005). Agrega que las competencias se forman de diversas maneras y se evalúan en escala diferente. Pueden dividirse en específicas de un área o campo de estudio y en genéricas, es decir, comunes a cualquier curso de titulación.
- *Resultado o logro de aprendizaje*: ha resultado ser más útil y frecuente, dada la falta de acuerdos conceptuales con respecto al término “competencia”. Describe, en términos cuantitativos o cualitativos, lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda o sea capaz de demostrar al finalizar un módulo o un programa. Cada resultado es unívoco, debe describir un sólo logro, ser claro y fácilmente comprensible por toda la facultad. Debe ser redactado desde el punto de vista del estudiante.

En ocasiones, una de las mayores dificultades para conceptualizar con precisión las competencias es la confusión entre los conceptos anteriormente señalados, puesto que en su formulación se entremezclan las aproximaciones centradas en la enseñanza –punto de vista del docente– y las centradas en los resultados de los aprendizajes.

Hager, Holland y Becket (2002) establecen una definición de competencias que le otorga un status propio, al diferenciarlas del conocimiento profesional específico de cada área o disciplina y de las habilidades técnicas propias de la formación superior.

*“Es un término ampliamente usado para designar “un rango de cualidades (qualities) y capacidades (capacities) que son consideradas crecientemente como importantes para la educación superior.” Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional), persistencia, tolerancia e integridad. Esta colección de cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas tradicionalmente asociadas con la educación superior.” (Hager et al. 2002:3)*

Puede observarse que en esta conceptualización entran en juego cualidades y capacidades genéricas pertenecientes a distintos ámbitos: cognitivo, personal, interpersonal, de gestión del conocimiento, ético y volitivo.

La variedad de matices conceptuales puede observarse al destacar la dimensión originaria, única, de la persona que logra una competencia “descifrando” las claves del contexto y “combinando” saberes a través de una síntesis personal:

*“(La competencia es)... una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas. (García San Pedro, 2007, p. 78)*

Pero ¿de qué modo se da la competencia? ¿Cómo se relacionan sus componentes? Se entiende que la competencia como constructo con antecedentes complejos es “una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social”, que si no confluyen estos cuatro componentes no podríamos estar hablando del logro de una competencia, sino de un componente particular. Es precisamente este rasgo el que demanda el cambio curricular. Ya no puede hablarse de un contenido adquirido o no, sino de una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación concreta. Concretamente, no se trata de saber si un estudiante de Química es capaz de establecer los compuestos de determinada fórmula –pongamos, por ejemplo, de un perfume o esencia– sino de saber si resuelve el problema de por qué una esencia o perfume es más caro que otro, qué variables intervienen y de qué forma (en su composición, elaboración, producción y venta) y cuál sería aconsejable utilizar según el objetivo que se pretenda.

### 1.3. Clasificación de las competencias según su alcance y/o nivel de abstracción

Es frecuente encontrar en la literatura específica que la falta de acuerdo conceptual es un obstáculo para la generalización del empleo del término *competencias*. Como ejemplo es sabido que existen tantas clasificaciones como estudios del tema. En este caso, proponemos una clasificación según el alcance y/o nivel de abstracción que tenga la competencia. Esto permitirá, operativamente, delimitar el tipo de competencias que se abordarán.

En consecuencia, se habla de cuatro niveles de competencias:

- *Competencias básicas o instrumentales*. Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales –que, normalmente, se adquieren en la formación general, básica u obligatoria– enfocadas a la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y que permiten, posteriormente, el ingreso al trabajo. Por ejemplo, la comunicación oral, la escrita, la lectura o el cálculo.
- *Competencias genéricas, transversales, intermedias, generativas o generales*. Se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. Podemos citar la capacidad para trabajar en equipo, el saber planificar o la habilidad para negociar.
- *Competencias específicas, técnicas o especializadas*. Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos. Entre ellas, podemos encontrar la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, la elaboración de mapas cartográficos o la interpretación de variables climáticas.
- *Meta-competencias, meta-qualities o “meta-skills”*. Son competencias genéricas, de alto nivel, que trascienden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de otras. Generalmente, se basan en la introspección, la meta-cognición, la auto-evaluación, el análisis de problemas, la creatividad, y el auto-desarrollo.

Como vemos, el alcance o abstracción como criterio de clasificación permite determinar los ámbitos de incidencia de las competencias. De esta manera, por ejemplo, a nivel de una asignatura, confluirán distintas competencias, unas de ámbito genérico y otras específicas de la asignatura y de la titulación.

Una aclaración que se hace necesaria es la relación que existe entre competencias genéricas y meta-competencias. Como se ha hecho referencia anteriormente, las meta-competencias son un tipo –más abstracto– de competencias genéricas. Comparten con éstas su naturaleza transversal y su carácter genérico, pero la combinación –de componente fundamentalmente intelectual– necesaria para adquirirla o actualizarla requiere un nivel

mayor de madurez intelectual, un ejercicio combinatorio de las destrezas intelectuales implicadas, alta intervención del yo y alta capacidad de descentración. Por ejemplo, mientras que una competencia genérica podría ser la planificación de un *proceso x* o el diseño de un *modelo y*, una meta-competencia sería la capacidad para detectar las debilidades del modelo o del diseño realizado, los momentos críticos de un proceso o la previsión o anticipación de fallos en el sistema y el diseño de soluciones alternativas.

## II. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Bowden et al. (2002) señalan algunas diferencias o condiciones propias de este tipo de competencias en el ámbito universitario:

- Son acordadas por una “comunidad universitaria”.
- Para ser aprendidas y evaluadas durante el tiempo en el que los estudiantes estén en la universidad.
- La selección va más allá del conocimiento disciplinar.
- Preparan a los graduados como “agentes del bien social en un futuro desconocido”.

Estos cuatro referentes concretan las diferencias específicas que puede tener el tratamiento de las competencias en el ámbito universitario: deben partir del consenso y la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, por lo cual se vincula el mundo académico con el profesional, por la influencia de los participantes en la definición; deben “garantizarse” –tanto en su enseñanza como en su evaluación– durante el tiempo de permanencia como estudiantes; atraviesan el conocimiento disciplinar –por tanto, no responderían a una única disciplina–; y vinculan al futuro graduado al desempeño de su profesión y su rol como ciudadano a través del ejercicio de la dimensión deontológica de su profesión. Estas condiciones deben darse de tal modo que, en la definición de competencias que se formule en una titulación, se expliciten sus fundamentos. Estos fundamentos definen las concepciones en relación al ser humano, a los valores, al conocimiento y las formas de aprehenderlo.

Además de las implicaciones de los aspectos señalados por Bowden et al. (2002), agregamos algunas notas distintivas más:

- *Una competencia universitaria ES...*
  - Un desempeño/actuación concreto y global en una determinada área del saber.
  - Una respuesta o forma de ver o comprender el objeto de estudio de modo transversal, lo que posibilita dialogar con otras áreas o disciplinas y contemplarlas como posibilidad en la resolución del problema (transversalidad horizontal).
  - A la vez, permite profundizar en el concepto (adquirir otros saberes propios del área de conocimiento), generando nuevos aprendizajes de mayor profundidad (por ejemplo, los adquiridos en especializaciones posteriores como el doctorado).
- *Una competencia universitaria NO ES...*
  - Una adquisición de saberes, destrezas o conductas básicas, adquiribles en etapas previas de escolarización y necesarias para el desempeño ciudadano básico (lectura –leer un diario–, escritura –conocer el alfabeto–, cálculo –aplicar las operaciones matemáticas–).
  - La habilidad profesional concreta e instrumental, adquirible con la práctica y descontextualizada –o independiente– de sus fundamentos.
  - Una afirmación cerrada sobre lo que el estudiante será capaz de hacer a lo largo de su vida personal y profesional.

- Un saber demostrable que no pueda medirse o captarse para su evaluación en el contexto curricular de la titulación, pues, entre otras razones, la formación universitaria requiere dar cuentas de los saberes adquiridos por sus estudiantes.

En consecuencia, cabe preguntar ¿qué clasificación operativa de competencias puede establecerse? Se entiende que, para el ámbito universitario, lo más frecuente es el empleo de los tres tipos de competencias: *a) competencias nucleares*, que corresponden a las que son propias de la universidad, otorgan la impronta y el sello de identidad institucional; *b) competencias transversales*, que son las que atraviesan a varias disciplinas y, consecuentemente, deben desarrollarse a través del trabajo conjunto de ellas y *c) competencias específicas*, que son las propias del área, la titulación o la asignatura, otorgan lo propio y distintivo de la profesión (Gairín et al., 2009a:18).

Cabe destacar que, a través de la selección que realice la titulación, es decir, del “mapa de competencias” que quede configurado, es posible “leer” los fundamentos antropológicos, ontológicos y epistemológicos que acompañan la formación del graduado (García San Pedro, 2007). El mapa que quede definido puede constituirse en un indicador del cambio en la formación universitaria.

### 2.1. Algunas condiciones para facilitar la adquisición de las competencias

Es posible establecer algunas condiciones que facilitan la adquisición de las competencias a través de los módulos y áreas disciplinares:

- *El conocimiento de lo que implica la competencia demandada (saber qué)*: el profesor debe tener claro qué saberes entran en juego y debe comunicarlo explícitamente al estudiante, para favorecer su participación, su implicación. El estudiante debe ser consciente de cuál es la demanda, qué saberes están implicados para actualizarlos y responder al contrato de aprendizaje que se establece.
- *Conocimiento y dominio de las reglas y procedimientos implicados en la competencia demandada (saber cómo)*: las metodologías de enseñanza y evaluación deben estar en consonancia para favorecer los aprendizajes (alineamiento constructivo). La explicación permanente, por parte del profesor, de las destrezas que entran en juego en cada situación de aprendizaje facilita a los estudiantes que activen procedimientos metacognitivos, favoreciendo sus desempeños.
- *Una actitud favorable por parte del estudiante para actualizar y transferir las competencias a otros contextos*: se corresponde con los fundamentos del aprendizaje significativo.
- *Una propuesta didáctica que promueva la ejercitación y transferencia de las competencias (escenario)*: es importante, en el conocimiento de las metodologías de enseñanza y evaluación, saber y seleccionar aquéllas que mejor desarrollan las destrezas y saberes implicados en las competencias.
- *Un contexto de desempeño desafiante*: en el que actualizar la competencia (una “zona de desarrollo próximo”).

Como aspecto práctico a destacar para la formulación de competencias es, por un lado, la necesidad de no perder la dimensión de totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, del sujeto y del contexto y, por el otro, la aplicación del sentido común y el saber profesional que harán un juicio equilibrado a la hora de tomar las decisiones pertinentes. Para facilitar este estado de alerta ante los riesgos de efectuar diseños incompletos, sesgados o inmediatistas se proponen las siguientes “alertas” conceptuales (García San Pedro, 2007):



- *Pragmatismo*: enfatizar en exceso la dimensión del “saber hacer”, sin que ese tipo de saber suponga y conlleve la reflexión, el saber estar, el saber ser. Por ejemplo: hacer ejercicios y prácticas reiterativas, sin progresión en la profundidad de las demandas ni vinculación en la trama curricular.
- *Fragmentación*: No considerar la naturaleza de la selección de competencias realizada. Desarticular su selección, formación y evaluación. La selección y trazado de las competencias debe tener un sentido, debe responder a un modelo de graduado deseado. Los componentes y fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje deben responder a una dirección, a un diseño establecido colectivamente por los agentes educativos en forma participativa.
- *Teoricismo*: Enfatizar el saber qué, la dimensión potencial de la competencia, sin contemplar equilibradamente su dimensión actual, de efectiva realización. Este riesgo se observa en los perfiles altamente academicistas, diseños que dejan de lado el aspecto “más profesionalizador” de la profesión.
- *Tecnicismo*: Resaltar los aspectos técnicos, de habilidad en la ejecución, sin contemplar la relación con el juicio profesional, la dimensión de arte y creatividad en la ejecución. En este caso, se enfatiza la dimensión técnico-profesional dejando de lado el perfil o la posibilidad de desarrollar las competencias que promueven el desempeño académico y la continuidad en la formación reglada.

Estos aspectos señalados se proponen a título de reflexión, no pretenden abarcar ni establecer tipologías en los trazados curriculares. No obstante, como propuesta de mejora y de trabajo reflexivo del profesorado, sería interesante analizar y discutir el mapa de las competencias trazado para la titulación, a la luz de estas “alertas” conceptuales. Esta propuesta puede servir para establecer la consistencia del diseño curricular y realizar las modificaciones y ajustes necesarios según el criterio de los profesionales implicados en la formación.

### III. LAS COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. EL ESTUDIO DE CASOS

#### 3.1. *La metodología*

El estudio se organiza y realiza desde una perspectiva cualitativa. Se trata de conocer y comprender en profundidad lo que piensan los propios participantes en procesos formativos planificados por competencias y los significados que asignan al concepto de competencias.

Para Pérez Serrano (1994) y Merriam (1998), los estudios cualitativos son considerados un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, que permite tomar decisiones sobre lo investigable desde una orientación intersubjetiva y vinculada al objeto de estudio. Por su parte, Maykut y Morehouse (1999) sostienen que examinar las palabras y las acciones humanas con un método narrativo o descriptivo, representando así la situación como si los participantes la estuvieran experimentando. También se destacan las aportaciones de Sandín (2003) cuando identifica la metodología cualitativa como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

### 3.2. Los casos y los informantes

El diseño y desarrollo del estudio de casos múltiple desde la perspectiva hermenéutica siguió las orientaciones de Eisenhardt, (1989), Taylor y Bogdan (1987), Pérez Serrano (1994), Maykut y Morehouse (1999), Latorre, Rincón y Arnal, (2003), entre otros.

Los cuatro casos seleccionados bajo criterio de máxima variación pertenecen a titulaciones que participaron de la primera edición del “Pla Pilot de les Universitats Catalanes d’adaptació a l’Espai Europeu d’Educació Superior” (2004-2005) de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU). Los informantes son responsables académicos y profesores implicados directamente en los cambios requeridos por el proceso de Bolonia.

### 3.3. Los resultados

Las preguntas que orientaron el estudio eran: ¿cómo ha sido percibido el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje? y ¿qué concepciones o ideas de “competencias” se asumen en las titulaciones? El tratamiento de la información obtenida se efectuó mediante análisis de contenido temático (Bardín, 1986; Eisenhardt, 1989). El objeto no es identificar el estado de la implantación del grado en las titulaciones, sino describir qué concepciones y valoraciones se hallan entre los agentes del cambio. A continuación, se integran los resultados de la investigación.

#### 3.3.1. ¿Cómo ha sido percibido el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje?

En relación a cómo ha sido percibido el cambio de modelo, el estudio encontró cuatro formas o visiones: como oportunidad de mejora de la calidad educativa, la confusión, la visión del cambio como fortalecimiento de la identidad de la titulación y las resistencias que genera.

- *Primera visión*: el cambio de modelo es oportunidad de mejora de la calidad educativa.

Esta visión se corresponde con una adecuación (sintonización) a las tendencias y estándares europeos y el desarrollo de mecanismos y sistemas que facilitan la transferencia y la comunicabilidad de los resultados. Es una forma de asegurar la calidad educativa al establecer modelos y criterios de seguimiento y la evaluación de las titulaciones que, hasta el momento, no se habían exigido ni aplicado en el contexto español. Algunos ejemplos de esta visión pueden observarse a través de los aportes de un profesor y un coordinador de titulación:

*“...la universidad siempre se ha implicado mucho en este proceso, el rector anterior veía muy claro que esto era una oportunidad para mejorar la calidad de la docencia”. CDHU1-En (4)*

*“Yo diría, que este cambio tendría que ser un cambio en profundidad, no un cambio de forma, sino que supone un replanteamiento de la formación de los profesionales que debemos formar, de la profesión, de los aspectos básicos...” CDHU2-En (15)*

- *Segunda visión*: el cambio de modelo genera confusión.

Esta visión engloba dos dimensiones, por un lado confusión entre el cambio en la vida institucional de la organización educativa en su propia evolución y la necesidad de responder a las nuevas estructuras derivadas de la convergencia europea, este aspecto genera confusión entre las personas entrevistadas al no diferenciarse claramente qué corresponde a cada dimensión. Por el otro lado, la confusión entre innovación docente vinculada al aspecto puntual de la innovación metodológica que se está extendiendo en las titulaciones y el cambio de modelo pedagógico universitario –prácticamente demanda mundial–, que supone el paso de la centralidad en la enseñanza a la centralidad

en el aprendizaje a través de metodologías activas pero no sólo con ellas. Este enfoque hacia el “usuario” o destinatario de la formación universitaria no supone solamente una innovación –como proceso puntual y planificado– del aspecto metodológico, sino una nueva adecuación de todo el sistema.

*“Porque yo creo que uno de los errores que se está cometiendo en la implementación de las pruebas piloto es en muchos casos la confusión de pruebas piloto con innovación docente.” CDCT3-En (15)*

*“Innovación docente que quiere decir en este caso básicamente, aprendizaje cooperativo y uso de multimedia”. CDCT3-En (16)*

*“Lo del crédito europeo está bien porque aprendes otras metodologías.” PDHU11-En (34)*

*“Lo que pretendíamos era implantar o analizar o investigar con nuevas metodologías.” CDHU2-En (5)*

En este caso, cabe resaltar dos consideraciones: por una parte, la vida institucional puede evolucionar, cambiar de estadios organizativos. Este cambio puede ser espontáneo o planificado, pero afecta a la organización. Por eso, se puede hablar de cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje, porque cambia el foco y, en consecuencia, se afectan y modifican todas las estructuras. Cuando el cambio es planificado, el seguimiento de los procesos y la monitorización de las acciones posibilita una mayor integración de la nueva estructura al conjunto de la organización. En el problema de investigación que nos ocupa, no es posible aplicar un modelo de enseñanza centrado en el estudiante si no se parte de ver sus necesidades, si no se garantiza una diversidad metodológica que posibilite explorar las diferentes capacidades en pro del desarrollo de las competencias, por ejemplo, o si las agrupaciones de alumnos no favorecen contemplar la diversidad de los estudiantes. En consecuencia, se hace necesario adaptar la organización (titulación, en este caso) como un todo, es decir, hacer converger los esfuerzos, las estructuras físicas, los recursos humanos, el trabajo colaborativo y la cultura organizativa centrándolos en el estudiante.

En este sentido, es importante comprender la dimensión que tienen estos cambios para las personas implicadas, dado que conocer los valores, las inquietudes y posibilidades que se desvelan permite sentar las bases para la reflexión sobre el cambio, la dirección que puede tomar, sensibilizando a los implicados y alimentando las decisiones institucionales hacia la mejora. Por otra parte, las decisiones sobre las innovaciones permiten ver la importancia que tienen estas reflexiones cuando son construidas por la comunidad para el desarrollo del proceso de implantación. En definitiva, favorecer este tipo de reflexión es entender la posibilidad de transformar la realidad al concebir el cambio como proceso de definición, construcción y participación social.

– *Tercera visión:* cambio como fortalecimiento de la identidad.

Esta perspectiva remite a una revalorización de la cultura del centro, de los objetivos perseguidos por la titulación y del modelo educativo propuesto. Esta percepción se ha dado entre las titulaciones que venían realizando experiencias novedosas en distintos procesos o ámbitos y que, como respuesta a los cambios estructurales, han extendido la experiencia acumulada a toda la titulación, validando las decisiones tomadas y aprovechando esta coyuntura para evaluar el proceso. A nivel organizativo, se podría llegar a hablar de que han desarrollado estrategias de autorregulación, dado que, como resultado de sus evaluaciones, se ha fortalecido la dirección de las mejoras asumidas y se han reforzado aspectos ligados a la cultura y la identidad institucional. Estos rasgos se pueden observar en los casos en los que asumir el planteo de las competencias no supuso la preocupación inicial, sino que, por ejemplo, reforzaba las experiencias novedosas iniciadas previamente o, dadas las necesidades de la titulación, se determinaba reforzar algunos aspectos como la formación del profesorado o la evaluación de los estudiantes.

*“No íbamos a cambiar ni la estructura de la titulación ni nada por el estilo. Hemos mantenido el número de créditos exactamente igual y lo único que hemos hecho es introducir, nuevos elementos, sobre todo en el ámbito de la evaluación.” CDHU2-En (6)*

*“Aquí se planteó un proyecto educativo basado en competencias, que desde hace tres años se encuentra trabajando y elaborando las competencias finales que tienen que tener nuestros licenciados y esto es lo que va a marcar el rumbo de los futuros planes de estudio.” CLCT7-En (1)*

*“Por lo tanto, nuestro proyecto no ha ido inicialmente detrás de las competencias, sino que se ha avanzado un poco...” CLCT8-En (3)*

– *Cuarta visión: las resistencias al cambio.*

La falta de políticas educativas atrevidas y pioneras ha alimentado una percepción, bastante frecuente entre las personas entrevistadas, de miedo a un trabajo sin orientaciones claras, sin dirección o sentido, a un esfuerzo desmedido que, según sostienen los informantes, no tendrá recompensas ni reconocimiento académico-profesional. Esta falta de claridad conlleva la aparición de resistencias “la recomendación que se les dio fue que no se metieran a hacer un cambio tan grande” y desmotivación “no valdrá la pena tanto esfuerzo” que no favorecen el crecimiento ni el aprendizaje organizacional.

*“Esto quiere decir que: depende de qué trabajemos ahora, el trabajo no va a poder ser aplicado posteriormente”. CDHU2-En (16)*

*“En la prueba piloto todos improvisamos..., cuando digo todos no sólo son los profesores, sino los profesores, el centro, la universidad..., también la Generalitat y el Gobierno..., quiero decir, la prueba piloto presentada por el DURSI se ha improvisado bastante... Una improvisación que por una parte es criticable, pero que por la otra es comprensible.” CDCT3-En (18)*

*“Se nos preguntaba por nuestra opinión sobre cómo debía realizarse el seguimiento de la prueba piloto... O sea, que fíjate, que, cuando había pasado casi un cuatrimestre, se nos convoca por parte de los organizadores de la prueba piloto para preguntarnos cómo creíamos que debía hacerse este seguimiento.” CDCT3-En (19)*

*“Yo tengo serias dudas de que se pueda transitar bien hacia el espacio europeo. Yo creo que una cosa es lo que debería ser la transición y otra cosa es lo que se está haciendo con ella”. PDHU11-En (2)*

*“La intención de un grupo de profesores de cambiar radicalmente la metodología de trabajo y la recomendación que se les dio fue que no se metieran a hacer este cambio tan grande, pues los cursos les durarían dos años, después cambiará todo y no valdrá la pena tanto esfuerzo, pues no se sabe cómo cambiará.” PDHU22-En (9)*

En consecuencia, se puede decir que la primera visión hallada se relaciona con la dimensión externa del cambio –con la rendición de cuentas y la acreditación–, la segunda con el nivel conceptual –la necesidad de clarificar qué pasa, qué cambia y cómo se puede cambiar la organización–, la tercera con la identidad cultural de la titulación –quiénes somos, qué nos hace ser “buenos” o pioneros en esto, en qué nos consolidamos, qué “marca institucional” dejamos– y la cuarta con el currículum oculto del proceso de cambio –qué nos está frenando, qué temores tenemos, qué se dice y qué se debe hacer, quiénes tienen el poder y hacia dónde se debe ir–.

A modo de ejemplo, se ha dado el caso de titulaciones que han realizado innovaciones en sus áreas, previas a las demandas de cambio del Proceso de Bolonia y especialmente relacionadas con la centralidad del aprendizaje del estudiante (en metodologías de enseñanza y evaluación, en planes de acción tutorial, en el prácticum, pasantías, en formación del profesorado, etc.) y que, en consecuencia, han adaptado y cambiado sus estructuras. Por ejemplo, la introducción del *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* en determinado curso; el “Plan de acción tutorial” enfatizando la orientación académica, la selección y elección de los trayectos formativos de los estudiantes; la integración de la figura del asesor pedagógico como facilitador y colaborador para el diseño de las asignaturas centrado en el estudiante.

En otros casos, por el contrario, se ha hallado que las demandas de la convergencia europea han supuesto, a la par del cambio en las estructuras, una innovación en los procesos, la oferta, la modalidad de formación, la evaluación, etc. Es el caso de la realización de “cursos cero” realizados al inicio del curso académico como introducción y primeras orientaciones de cara a facilitar el desarrollo de competencias transversales. Otra modalidad son los cursos ofrecidos para el desarrollo de competencias genéricas –propuestos en paralelo al desarrollo del curso académico como refuerzo de determinadas competencias–.

Una tercera posibilidad se ha encontrado entre profesores que, por diversos motivos, han desarrollado de forma aislada experiencias novedosas en las asignaturas que no se han extendido a la titulación. Tras el seguimiento longitudinal de los casos, se ha podido comprobar que, actualmente, algunas de estas iniciativas, con la implantación de los nuevos grados, están caminando en paralelo, en otros casos han sido integradas y su experiencia aprovechada y extendida a los nuevos diseños.

Para concluir, es conveniente rescatar que la visión de las competencias, como modelo de formación para el ámbito universitario, rompe con la lógica más frecuente de las prácticas universitarias vigentes hasta ahora. En el estudio de casos, esto es percibido por los informantes como un valor en sí mismo debido a la “movilización” ocurrida en el profesorado, los programas, las estructuras.

*“Hay algo en este proceso de innovación y es que ya no va a seguir como antes a nivel metodológico, de aula...” PLHU51-En (21)*

*“...quizás el valor de todo el proceso esté ahí, en que la gente se ha movido, de alguna manera.” PLHU51-En (22)*

### 3.3.2. ¿Qué concepciones o ideas de “competencias” se asumen en las titulaciones?

Como se ha mencionado anteriormente, el discurso teórico de las competencias ha generado varios posicionamientos en torno a sus supuestos, naturaleza, perspectivas de construcción, posibilidades y críticas. Por esta razón, la pregunta “What is competence?” formulada por Hager (1996), se presenta como cuestión central para comprender el punto de partida de este modelo en el ámbito universitario. ¿Qué concepto de competencias adoptan las titulaciones? ¿Es posible identificarlo? En consecuencia, se hace necesario conocer si las titulaciones lo han formulado y a qué definición han llegado. La respuesta a estos interrogantes sentará las bases para el trazado curricular.

### 3.3.3. La conceptualización del constructo de “competencias”

El concepto de competencias como “tema” aparece en las entrevistas de forma directa e indirecta, pero generalmente se da ligado a la demanda de clarificación conceptual. Esta clarificación tiene dos dimensiones: en relación al concepto mismo de competencias y al modelo de formación que se toma de referencia en la titulación.

Las referencias directas al concepto de competencias han surgido a raíz de que la falta de clarificación de un modelo de competencias acarrea la coexistencia de varios, con la consecuente dificultad de definir y unificar criterios. Concretamente, por ejemplo, se puede observar que en las listas de competencias coexisten diversos criterios de formulación, excesiva carga de la dimensión cognitiva (academicismo) o una desagregación de competencias que hace difícil la integración de las áreas para su desarrollo transversal.

*“Lo que no podemos estar es lo que nos ha pasado, que por no discutir un modelo, cada vez se ha puesto uno diferente sobre la mesa, sin el suficiente trabajo sobre el propio modelo.” PLHU51-En (7)*

*“Estamos trabajando sin definir el concepto y eso dificulta los niveles de comprensión y diálogo”, “hay profesores que piden discutir el modelo, otros que valoran el proceso y ya se verá qué*

*respuesta se da...”, “por no definir el modelo, aquí hay cuatro modelos”. “El clima es tenso, las opiniones muy divididas en cuanto a establecer los fundamentos, pero la pregunta es recurrente al no generarse el espacio necesario para formularla.” (Extraído de las discusiones en reunión de profesores. Diario de Campo).*

Esta falta de diálogo y acuerdo sobre un modelo a partir del cual establecer el perfil ha llevado a muchas confusiones, desgastes y discusiones que han obstaculizado el trabajo colegiado del profesorado. El siguiente es un registro a partir de la observación de un momento de fuerte tensión en una reunión de profesores:

*“La falta de debate interno genera mucho malestar, el clima está encrispado, «asi son las cosas y así salen de mal» dijo uno de los profesores” con tono exasperado. (Diario de Campo).*

### 3.3.4. Los fundamentos de las competencias

Por otro lado, la pregunta por los fundamentos también se ha formulado de modo indirecto, estas referencias pueden ser clasificadas bajo tres formulaciones:

- *Negación.* Son frecuentes las siguientes expresiones: “una terminología (...) que proviene del campo de la Pedagogía”, “puede dar la impresión de que en realidad no es más que eso, una terminología vacía que está de moda utilizar”.

*“Lo que pasa es que la discusión de... sí que hemos hecho cuando empezamos a definir competencias y a intentar explicarnos qué entendíamos, cada uno de nosotros sí que decía «yo hago, yo hago», pero sólo con el objetivo de definirla. La discusión sobre cómo la trabajo y para qué todavía no la hemos hecho, o sea, que, en ese sentido, no se ha producido cambio.” CDHU2-En (48)*

*“Yo creo que ha habido falta de tiempo, falta de maduración para llegar a nuestro modelo, o por las prisas o por asumir las implicaciones que se ha tenidos que presentar.” PLHU51-En (8)*

*“Pero sólo lo hemos hecho esta parte (definición de instrumentos para evaluación continua). La parte de competencias no, por eso te decía yo... no sabría decirte hasta qué punto te ayudaría porque esta parte de reflexión todavía no la hemos hecho y creo que es importante hacerla porque vamos a encontrar...” CDHU2-En (50)*

*“Creo que es importante no dejarlo al azar... Yo creo que ahora en muchos casos se está trabajando mucho las competencias transversales y es cierto y se ve la importancia.” CDHU2-En (51)*

*“Si no se aclara, y viendo esta confusión, puede dar la impresión de que en realidad no es más que eso, una terminología vacía que está de moda utilizar, y eso es un gran peligro...” CDCT3-En (3)*

*“Yo creo que la terminología esta se ha difundido ya, pero el contenido, se desconoce totalmente...” CDCT3-En (4)*

- *Reconocimiento sin concreción.* Hay un reconocimiento de la necesidad de los fundamentos, pero que no se ha realizado por diversos motivos (tiempo o falta de acuerdo, por ejemplo) y se ha procedido a elaborar el “listado de competencias”.

*“Como estamos en fase de reformar los planes de estudio, no hemos definido las competencias, la idea será armar bloques de competencias. Pero ahora los profesores se encuentran asistiendo a reuniones de formación, pero no todos se implican de la misma manera.” CDHU1-En (40)*

- *Reconocimiento de la dimensión operativa del trazado curricular.* Reconocimiento efectivo de la necesidad de planteo conceptual, pero no en cuanto a las dimensiones del concepto o su naturaleza, sino en tanto acuerdo sobre qué se entiende operativamente por cada una y de qué modo se la trabaja. Lo interesante de esta perspectiva es el temor evidente de dar una definición acabada, definitiva, clara. Los silencios, las expresiones indirectas dan indicios de esta dificultad.

*“Es un trabajo (...) no del todo resuelto, aunque ha habido madurez, aunque yo no estoy muy satisfecho con el producto final, el primer trabajo que había que presentar, para hacer un pla-*

*neamiento de formación basada en competencias era tener claro el perfil profesional, para quién se iba a hacer esa formación.” PLHU51-En (2)*

*“Es un trabajo muy..., desde mi punto de vista, muy difícil de definir.” CDHU2-En (17)*

*“Nos hemos dado cuenta de que teníamos un problema de terminología, de que cada uno de nosotros lee una cosa diferente detrás de cada competencia” CDHU2-En (18)*

En cuanto al concepto de competencias en sí mismo, las definiciones son evasivas, generales, incompletas y confusas. Existen expresiones que son empleadas, con frecuencia, como sinónimos: habilidades-competencias, objetivos-competencias, actitudes-competencias. En el discurso, se pasa directamente de la competencia al perfil, no se evidencia el salto categorial.

*“En el conjunto de preguntas que formulamos a los profesores hemos agregado lo que al final se han convertido en competencias transversales: ¿Cuáles eran las actitudes que creían que un alumno debía tener? ¿Qué eran necesarias para su asignatura?” PLCT72-En (10)*

*“No siempre es fácil diferenciar que hasta aquí llega la habilidad y hasta aquí la competencia, e incluso los textos teóricos que hay sobre esto a veces usan una palabra casi como sinónima. Si estamos hablando de competencia, por qué ahora me sale una palabra que es habilidad.” PDHU21-En (14)*

*“Salieron, por ejemplo, capacidad de relación, integración, actitudes más genéricas, y tuvimos que diferenciar competencias generales de habilidades generales, por ejemplo, hacer una disolución, que es algo común a muchas asignaturas, no es una competencia transversal –porque eso implica más la actitud que toma el alumno–, sin embargo, también es transversal, porque implica a más de uno: entonces las distinguimos como transversales a unas materias y las generales eran fáciles porque las proponían todos los profesores.” PLCT72-En (11)*

*“Se confunden mucho las competencias con las capacidades y las capacidades con los objetivos, ese tipo de cosas.” PLHU51-En (9)*

*“Si uno está dentro, también legitima lo que está haciendo de alguna manera y esa es la discusión que muchas veces mantenemos y, en algún caso, yo he dicho que algún profesor ha trasladado los objetivos de su asignatura al perfil profesional.” PLHU51-En (5)*

Con respecto a la dimensión normativa de la competencia (Stevenson, 1996), se la puede reconocer a través de dos formas: por un lado, en cuanto al referente valorado que suponen (al bien, lo bueno, en sentido aristotélico expresado por “lo vocacional”) y, por el otro, en tanto referente de logros, de aspiración, de ordenación, que posibilita superar la “buena voluntad” individual para unificar criterios y diseñar estrategias comunes, es decir, que deja de lado el voluntarismo para legitimarse:

*“Entonces, el hecho de plantear el logro de competencias finales implica un sentido vocacional, que ya está bien en sí mismo, y un sentido de mayor objetividad: nosotros producimos alumnos X y lo que se quiere es que sea el mejor. Lo que es seguro es que ya no pasará por la buena voluntad de algunos sino por un planteo más objetivo.” PLCT72-En (27)*

*“Valor normativo, objetividad y transparencia, deja de lado al voluntarismo para legitimarse.” (Diario de Campo).*

También es interesante profundizar en el sentido que tiene el problema para los protagonistas. ¿Qué representaciones de la competencia se construyen? Si, como propone Sandberg (2000), la concepción que los trabajadores tengan de su rol y de su trabajo ya es parte distintiva de la competencia y un camino de formación, es posible pensar que la percepción que tengan los formadores –en tanto trabajadores, enseñantes o promotores de las competencias– también incidirá en la formación que impartan, o sea, la formación por competencias. ¿Qué atribuciones de sentido se le da al concepto? ¿Qué significa para los educadores? En esta línea se evidencian tres significados de la competencia:

- *Como referente de la excelencia* “nosotros producimos alumnos X y lo que se quiere es que sea el mejor”.

*“Uno no ha de demostrar a nivel teórico todo lo que se sabe, sino que hay que demostrar, saber actuar para que se sobresalga en los servicios que se puedan dar. Porque ya existían competencias y estudios sobre competencias y buenas, por lo menos en el campo de biblioteconomía.” PDHU21-En (12)*

*“Yo creo que más elaborado hacia la excelencia en el servicio a la sociedad.” PDHU21-En (13)*

*“Porque, de cara a las competencias, las necesidades también evolucionan. Una enciclopedia permanece siendo la misma, pero las necesidades de la gente cambian...” PDHU21-En (15)*

- *Como elemento integrador del saber y el hacer, la reflexión sobre la práctica, para unir el mundo universitario con el profesional.*

*“Competencia de que justamente puedas tener un discurso laboral que ilumine tu práctica y que puedas fundamentar el porqué haces esta opción y no otra. Ser un buen profesional no es sólo quien puede hacer bien una cosa, sino también quien sabe por qué lo hace de una manera y no de otra y por qué escoge esta metodología y no otra, por qué escoge este camino y no otro y qué hay detrás de todo estos, qué reflexión se puede hacer..., qué teoría, qué pensamiento...” PLHU52- En (22)*

*“Realmente valoro que las competencias sirvan para pensar, para edificar curriculums que puedan favorecer la transferencia del conocimiento universitario a la práctica profesional...” PLHU52- En (27)*

- *Como una concepción más profunda del aprendizaje que va más allá de los objetivos de la asignatura.*

*“La competencia supone un nivel más profundo de aprendizaje, más global e integrado, es distinto a los objetivos de la asignatura. Quizás tú dices que tus objetivos específicos son muy claros, pero cuando se habla de competencias en un sentido más amplio, ¿cómo consigues en un trimestre que tus alumnos hablen con un vocabulario científico, por ejemplo, o que piensen según el método científico? Tú puedes colaborar y profundizar algunos aspectos, focalizar las actividades en ese sentido, pero no lo puedes lograr PLCT71-En (7)*

#### IV. CONSECUENCIAS DEL CAMBIO DE MODELO

En términos de diseño y desarrollo curricular, las competencias, como resultado de los aprendizajes, son el eje del cambio educativo. En consecuencia, la formación basada en competencias puede asumir el paso del énfasis en la enseñanza al aprendizaje, puesto que en su formulación va implicada la totalidad respondiente de la persona como sujeto único, activo, en situación.

Este cambio en el enfoque curricular, reorienta las decisiones didácticas en relación con la enseñanza-aprendizaje y evaluación, centrándolas en el estudiante. Adam (2004) amplía las posibilidades de este enfoque al punto de señalar que facilita la integración con la formación profesional, la evaluación de aprendizajes previos, el desarrollo de cualificaciones para el aprendizaje permanente y el desarrollo de los sistemas de transferencia de créditos. En el contexto español, aún se está en los inicios del reconocimiento académico de los saberes y experiencias previas y se está avanzando en la transferencia entre los sistemas educativos, pero aún hay un largo camino por recorrer.

A corto plazo, se tratará de justificar el paso de la enseñanza y la evaluación centrada en el contenido y el docente al énfasis en el estudiante, sus procesos y resultados de aprendizaje. Como se ha presentado anteriormente, cada una de las visiones halladas representan dimensiones y matices del significado del cambio para la titulación. En conjunto, ofrecen, aunque no agotan, algunos matices que es interesante considerar a la hora de comprender el cambio que supone para las instituciones las demandas del Proceso de Bolonia. En particular, cada una aporta un aspecto propio que puede orientar el criterio para la aplicación



de estrategias que favorezcan el desarrollo organizativo de la titulación y, paralelamente, el desarrollo profesional de los responsables de la formación.

En consecuencia, esta justificación debe ser entendida en sentido amplio, como cambio de modelo con un alcance profundo en sus ámbitos de diseño, gestión, metodologías y evaluación. Por tanto, como se ha presentado en los resultados, las distintas visiones del concepto de competencias enfatizan diversos aspectos que influyen en la trasposición didáctica de los trazados curriculares, y, en consecuencia, en las prácticas de clase.

Si se parte de la concepción de la competencia como referente de la excelencia, los valores y aspiraciones institucionales (el “ethos”) tendrán un peso muy alto a la hora de establecer cuáles son las competencias transversales. A su vez, representan un motivo significativo a la hora de unificar el trabajo del profesorado, pues el trazado curricular definitivo tendrá que “dar cuentas” de esos valores distintivos de la institución, ser identificados claramente y asumidos por todos los implicados (estudiantes, profesores y demás agentes educativos).

Por otro lado, si se parte de concebir la competencia como elemento integrador de la teoría y la práctica, el ámbito de incidencia de esta concepción se relaciona más directamente con el trazado curricular. Aquí adquiere un mayor protagonismo la dimensión pedagógico-didáctica de las asignaturas, puesto que las decisiones del profesorado en este sentido son las que marcan el rumbo de la integración –en ocasiones, dialéctica– teoría-práctica, mundo académico-mundo profesional. En esta línea, es conveniente, por ejemplo, que las asignaturas del practicum o el trabajo final de carrera, sean concebidas a la luz de todo el trazado curricular, de modo que se concreten como la oportunidad de poner en práctica las competencias adquiridas desde la mirada del perfil profesional del futuro graduado. Por otro lado, el resto de las asignaturas o módulos no tienen que perder de vista que contribuyen a esta integración desde sus propuestas metodológicas diarias, por lo que se adelantan como escenarios previos para la puesta en escena final.

Finalmente, la visión de las competencias como una concepción más profunda del aprendizaje remarca la dimensión holística de este modelo de formación, haciendo ver que el contenido en sí mismo, sea de la naturaleza que fuera, no es el fin sino el medio, la oportunidad para proyectarlo dentro del saber-hacer profesional. Ya no es saber ser, saber hacer o saber qué, asiladamente, sino que es concretar esa integración en una conducta dirigida en un sentido más profundo: la sabiduría profesional, el ser ciudadano, el saber que el profesional deber ser y estar en el mundo y su compromiso deontológico trasciende el saber hacer aislado, descontextualizado. Esta visión se transmite a través de profesores comprometidos con su práctica docente, pues tiene componentes altamente vocacionales y motivacionales, y encuentra eco en una cultura institucional comprometida con la dimensión social de la profesión, abierta al contexto del que se nutre.

Las visiones halladas no son incompatibles, más bien se puede decir que ofrecen matices conceptuales complementarios, cada uno necesario en sí mismo por lo que representa, y útiles, pues movilizan aspectos de la vida institucional.

Con respecto a la gestión concreta e implementación de modelos de evaluación, por ejemplo, las auditorías de calidad realizadas en las universidades australianas (Barrie, 2006), se han centrado en las actuaciones que éstas realizan para que sus graduados adquieran efectivamente las competencias declaradas. En la mayoría de los casos, han revelado dos necesidades fundamentales. La primera, desarrollar currículos más y mejor orientados a las competencias genéricas y, la segunda, se refiere a la necesidad de contar con un mayor respaldo institucional para llevar adelante estas estrategias. En esta línea, existe otro riesgo: el hecho de realizar implementaciones estructurales con un alcance superficial –riesgo que se observó en los casos estudiados en García San Pedro (2007)–.

Tras lo observado en el estudio de casos, uno de los desafíos relacionados con la calidad de la formación universitaria se encuentra tanto en la cuestión epistemológica como en reconocer la dimensión ontológica que suponen estos modelos en sí mismos. En medio de la vorágine que suponen los tiempos de acreditación de los nuevos grados, los nuevos diseños, las dificultades estructurales (Gairín et al., 2009b) observar las concepciones que orientan y definen el trazado curricular puede ayudar a gestionar mejor el esfuerzo y el trabajo del profesorado, lo que se traducirá también en mejorar la coherencia y la adecuación de las competencias con la formación ofrecida por las titulaciones.

En consecuencia, resulta interesante favorecer mecanismos y estrategias para que las universidades provean las evidencias necesarias de que sus procesos de enseñanza-aprendizaje responden a las competencias establecidas y de que sus estudiantes se hallan en condiciones de demostrar su adquisición (Bath et al., 2004). En el contexto español, se hace necesario seguir profundizando en los modelos de formación y evaluación por competencias que se desarrollan a raíz del Proceso de Bolonia y la concreción de los nuevos grados. Las reflexiones teóricas sobre el modelo educativo no se traducen a la práctica de forma significativa si no son acompañadas de un estudio profundo sobre las posibilidades de concretar la formación y evaluación por competencias en la universidad.

Analizar los modelos que se asumen, los matices que adquieren y los rasgos propios con los que la universidad española adopta el modelo de competencias es un desafío importante para comprender no sólo el cambio, sino también para valorar el esfuerzo del profesorado para llevarlo adelante. Así, por tanto, se insiste en que se favorezcan espacios de reflexión e investigación para subsanar el vacío epistemológico y metodológico desde el cual diseñar y monitorizar las mejoras que conlleva el modelo de formación por competencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, S., "Using Learning Outcomes" *Report for the Bologna conference on learning outcomes*. Edinburgh 1 – 2 July, 2004.
- BARDIN, L., *El Análisis de contenido*, Madrid: Akal, 1986.
- BARRIE, S.C. (2005) Rethinking Generic Attributes. R. Landbeck (ed.) HERDSA News.
- BARRIE, S.C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 2006, (51) 215-241.
- BATH, D., SMITH, C., STEIN, S., & SWANN, R., Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research and Development*, 2004, 23 (3), 313-328.
- BOWDEN J. et al., Generic Capabilities of ATN University Graduates Draft Report, January 2002.
- CHANOCK, K., Challenges of the graduate attributes movement. En K. Deller-Evans & P. Zeegers (Ed.), *Proceedings of Fifth National Language and Academic Skills Conference*. Adelaide: Flinders University, 2003.
- CHANOCK, K., CLEREHAN R. y MOORE. T., Shaping university teaching towards measurement for accountability: Problems of the Graduate Skills Assessment test. *Australian University Review*, 2004, 47 (1) 22-29.
- EISENHARDT, K.M., "Building Theories from Case-Study Research", *Academy of Management Review*, 1989, Vol: 14 (4) 532-550.
- EUROPEAN COMMISSION, ECTS Users' guide: European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement. Directorate-General for Education and Culture, Bruselas, 2005.
- GAIRÍN, J. "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende", en Lorenzo, M. y otros (coord.) *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1999, Vol. 1: 47-91.

- GAIRÍN, J., ARMENGOL, C., GISBERT, M., GARCÍA SAN PEDRO, M.J., RODRÍGUEZ, D. y CELA, J.M. *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*. AQU Catalunya, 2009a. Disponible en [http://www.aqu.cat/doc/doc\\_14646947\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf)
- GAIRÍN, J., GARCÍA SAN PEDRO, M.J., GISBERT, M., RODRIGUEZ GÓMEZ, D. y CELA, J.M. *La evaluación por competencias en la universidad: Posibilidades y dificultades*. Ministerio de Educación, Estudios y Análisis Ref. EA2008-0086, 2009b (en prensa).
- GAIRÍN, J., *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla, 1996.
- GARCÍA SAN PEDRO, M.J., *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de Investigación. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. 2007. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/8999>.
- HAGER, P., HOLLAND, S. & BECKETT, D., "Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills", *BHERT Position Paper*. B-HERT, Melbourne, July, 2002, N° 9.
- HUSSEY, T. & SMITH, P., "Learning outcomes: a conceptual análisis", *Teaching in higher education*, 2008, 13, (1)107-115.
- KENNEDY, D., HYLAND, A. & RYAN, N., "Writing and using learning outcomes: a practical guide", Froment, E., Kohler, J. & Purser, L. and L. Wilson (eds.): *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*, Raabe Verlag Berlin, 2006, C 3.4-1.
- KIFT, S. "Harnessing Assessment and Feedback to Assure Quality Outcomes for Graduate Capability Development: A Legal Education Case Study", *AARE Conference*, Brisbane, December, 2002.
- LEVI-LEBOYER, C., *La Gestión de las Competencias*, Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 1997
- MAYKUT, P. y MOREOUSE, R., *Investigación cualitativa*. Barcelona: Hurtado, 1999.
- MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. *Investigación Educativa*. (5ª edic), Madrid: Pearson Educación, 2007.
- MILES, B., y HUBERMAN, A., *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage, 1984.
- PÉREZ SERRANO, G., *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla, 1984.
- SANDÍN, M. *La investigación cualitativa en educación*, Madrid: McGraw-Hill, 2003.

## **EVOLVING TO COMPETENCE BASED SOCIAL WORK TRAINING**

**GUIDO CUYVERS**

Social Work Department. K.H. Kempen University College. Geel, Belgium.

### **ABSTRACT**

**T**here is new paradigm in higher education which could be described as competence based education. In this article, we explore the conditions in which this paradigm can lead to better results of the educational process. We first define the meaning of 'competences' and we then describe how they were developed in the Flemish context. We also explain our competence framework, the real basis for competence based education. Next we focus on the consequences of this approach and finally we describe a way to implement this approach in an educational organization. For this article, we rely on the findings and the insights we developed in a research project realized in co-operation with partners of our university association (Minne, 2008).

*Key words:* competence based education, social work, educational process.

### **RESUMEN**

#### **EVOLUCIONANDO HACIA LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL BASADA EN LAS COMPETENCIAS**

Actualmente, existe un nuevo paradigma en la educación superior que podría describirse como la educación basada en las competencias. En el presente artículo, exploramos las condiciones en las que este paradigma podría conducirnos hacia una mejora de los resultados en el proceso educativo. En primer lugar, definimos el significado de 'competencias' para, después, describir cómo se desarrollaban en el contexto flamenco. También explicamos nuestro marco de competencias, la verdadera base para conseguir una educación basada en las competencias. A continuación, nos centramos en las consecuencias de este enfoque y, finalmente, describimos la forma de implementarlo en un centro educativo. Para este artículo, contamos con los resultados y conocimientos obtenidos gracias a un proyecto de investigación realizado en colaboración con algunos compañeros de nuestra asociación universitaria (Minne, 2008).

*Palabras clave:* educación basada en las competencias, trabajo social, proceso educativo.

#### **CORRESPONDENCIA:**

**Guido Cuyvers**

*Social Work Department. K.H. Kempen University College. Geel*

*Kleinhoefstraat, 4 · 2440 GEEL (Belgium)*

*Tel: +32 1456 2304 · Fax: +32 1458 4859 · [guido.cuyvers@khk.be](mailto:guido.cuyvers@khk.be)*

## I. COMPETENCES

In this article, we define competence as 'the whole of knowledge, insights, skills and attitudes which a professional uses in diverse professional situations to act in a well-considered and critical way'. As a consequence competent professionals have:

- domain specific knowledge;
- cognitive strategies;
- skills that are necessary to act professionally;
- meta cognition: this means insight in their own functioning, a kind of self regulation;
- affective components such as attitude, motivation, identification.

We must warn for a too narrow interpretation of competences; some reduce it to skills, implying that competence based education has a limited theoretical basis.

### 1.1 *Legislation on the Flemish-Dutch Accreditation stipulates that higher education institutes should describe their learning outcomes in terms of competences*

The Flemish and Dutch government imposed a frame of reference for the assessment and accreditation of all higher education institutes. One of the topics in this frame of reference concerns the objectives of study programmes. The institute has to demonstrate that the level and the orientation of their study programmes are guaranteed by the objectives. They have to be based on students mastering the general competences, general professional competences and specific professional competences. Moreover, the framework requires that a domain specific framework with the typical competences of that profession has been developed.

### 1.2 *Baobap*

The Flemish institutes that provide social work degree programmes gathered to develop a framework of competences together, so that they could all work with common insight in and a common list of competences to give social work a recognizable face in society. The starting point for this frame of reference is the international definition of social work (IFSW, 2000). Next they defined the fundamental core of social work in this way:

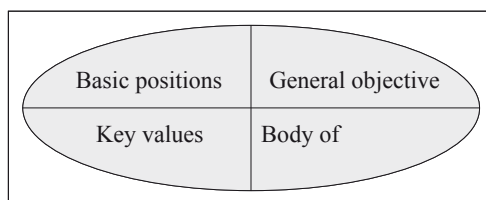


FIGURE 1: The core of social work

- The general objective of social work: social change, problem solving in human relationships, empowerment and liberation.
- The body of knowledge: this is knowledge of the professional field of social work, from which the practitioner learns theoretical and practical knowledge, insights and methodological knowledge. This contains knowledge of the human sciences and knowledge of the target groups.
- Basic positions of the social worker: this position is between man and society; they build bridges;
- The key values: norms, values, principles and how they are translated into legal rules.

Around this core the Flemish social work institutes list five clusters of competences:

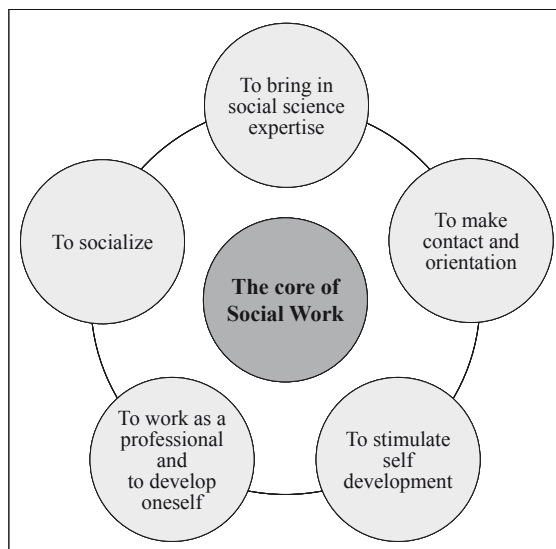


FIGURE 2: The clusters of competences

- To make contact and orientation.
  - To make authentic contact in a professional relation.
  - Consults a broad range of sources to estimate the situation together with the stakeholder.
- To stimulate self-development.
  - Stimulates and supports the stakeholders in exploring, recognizing and coping with their needs, talents and expectations.
  - Guides the stakeholders in a professional way to relevant arrangements and institutions.
- To bring in social science expertise.
  - Uses adequate forms of communication and interaction, adapted to the stakeholders and to the kind of social processes.
  - Designs and coaches social processes in consideration with the stakeholders and adapted to their situations.
  - Acts with methodological expertise.
- To socialize.
  - Points out tensions between the developing society and the stakeholders.
  - Supports the stakeholders to relate to society and vice versa.
  - Builds up partnerships to create inclusive co-existence with respect to ecological boundaries.
- To work as a professional and to develop oneself.
  - Works together in a team and participates to achieve goals, works on the policy and management of the organization.
  - Works in a multidisciplinary manner and within networks of organizations.
  - Develops their own professionalization and contributes to exchanging experiences and to practice based research.

A novice social worker must be able to handle this whole of competences in a well balanced way. This is a very important criterion in the evaluation of the Flemish Dutch Accreditation Organization. The institutes of higher education have to provide evidence that their graduates master all these competences.

The various institutes can tailor this competence list to their own specific educational views or objectives, but the core must be recognizable.

### 1.3 Our application

As every other institute in Flanders, we also developed a competence list. We briefly list the competences below.

- C1. The social worker can relate authentically to people and groups of people within their function.
- C2. The social worker can put interactions between people in context and describe them from a generalist perspective.
- C3. The social worker can act socially and use their general knowledge of social sciences as well as their insights in practical cases.
- C4. The social worker integrates ethics in their actions.
- C5. The social worker operates from a critical reflection on the interactions between their own job, their professional field and society.
- C6. The social worker can work in teams and in organisations and associate with partners in a network of organisations.
- C7. The social worker evolves professionally in the perspective of life long learning.
- C8. The social worker contributes to the identity and the development of the profession and to the recorded practice in the professional field.
- C9. The social worker can guide people through the services and advice in matters of rights and duties.

We give one example of how a competence can be further elaborated.

PROFESSIONAL COMPETENCIES	REALISATION	PROFICIENCY CRITERIA
<b>C1</b> The social worker can relate authentically to people and groups of people within their function.	<b>C1.1</b> The social worker consciously considers interpersonal processes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The social worker can observe and make sense of inter- and intrapersonal processes and relate them to each other.</li> <li>• The social worker can recognise and describe dynamics, patterns and projections in human interactions.</li> <li>• The social worker reflects on their observations and can interpret human interactions and can act accordingly.</li> <li>• The social worker can direct a relationship functionally and establish authentic contacts.</li> </ul>
	<b>C1.2</b> The social worker can deal with cultural and sub cultural differences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The social worker has insight in the lives of different communities.</li> <li>• The social worker adopts their intercultural skills appropriately when they relate to different communities.</li> <li>• The social worker communicates differently depending on 1) the needs of the people they work with and 2) on their way of communicating. At the same time they remain authentic.</li> </ul>
	<b>C1.3</b> The social worker communicates openly and clearly.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The social worker communicates spontaneously but selectively about their inner processes.</li> <li>• The social worker searches for feedback with other people and knows how to value this feedback.</li> </ul>

PROFESSIONAL COMPETENCIES	REALISATION	PROFICIENCY CRITERIA
C1 The social worker can relate authentically to people and groups of people within their function.	C1.4 Social worker can give space to others and take up space themselves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The social worker keeps an eye to others and sees to it that they can demonstrate themselves and exert power.</li> <li>• The social worker is visibly available for others and exerts power.</li> </ul>
	C1.5 The social worker can instigate other people and can be instigated by others.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The social worker can create confidence and trust with people.</li> <li>• The social worker can motivate and support people when they go through change.</li> <li>• The social worker relates to people and shows real commitment in his bonds with people.</li> </ul>

FIGURE 3: Elaboration of a competence

#### 1.4 The difference between competence based and traditional education

We consider competence based education as a new paradigm in higher education. It results from a changing society and changing demands from the professional field. It is useful to compare this new type of education with the traditional one. Competence based education is linked to the constructivist approach. This approach considers learning as an active process that is cumulative, self regulating, constructive and linked to contexts.

TRADITIONAL EDUCATION	COMPETENCE BASED EDUCATION
Knowledge, contents and discipline centred skills as the basis of the curriculum	Competences with tasks and situations from the professional field as the basis of the curriculum
Students study predefined contents	Students perform study tasks
Students go through the same curriculum path	Depending on prior experiences and their entrance levels the students have a personalized curriculum
Knowledge and skills are assessed	Competences are assessed
Teacher centred assessment	Includes self assessment and peer assessment
Courses are derived from independent disciplines	Learning units are interdisciplinary as much as possible
Learning path dependent	Learning path independent
Exams as a final point	Assessment can also be the starting point for the design of flexible learning paths
Assessment is a didactical instrument	Assessment is also a kind of coaching
Subject matter based	Competence based
The teaching process is central	The learning process is central

FIGURE 4: Comparison traditional versus competence based education

## II. A FRAMEWORK

So far we have only described the formal and legal framework which we have to work with in Flanders. Even more important is the development and the implementation of such a framework in the day-to-day running of a degree programme. It is a hard job that takes time and needs a lot of motivation and organizational measures.

If you change a degree programme in the direction of competence based education, you are faced with a real paradigm shift. Introducing a competence based approach is not a technical matter but a process of organizational change, of which the success is not guaranteed beforehand. It is not only a matter of changing the educational processes or contents of courses, it also means actually changing the organization. A successful implementation needs the recognition of eight components, four concerning the educational process, four concerning the organizational context.



- The educational process:
  - A competence based educational profile.
  - A competence based educational vision.
  - A competence based curriculum.
  - Competence based courses and activities.
- The organizational context:
  - Professional relationships with the professional field.
  - A competence based personnel policy.
  - An organization that supports competence based education.
  - The coaching of the students.

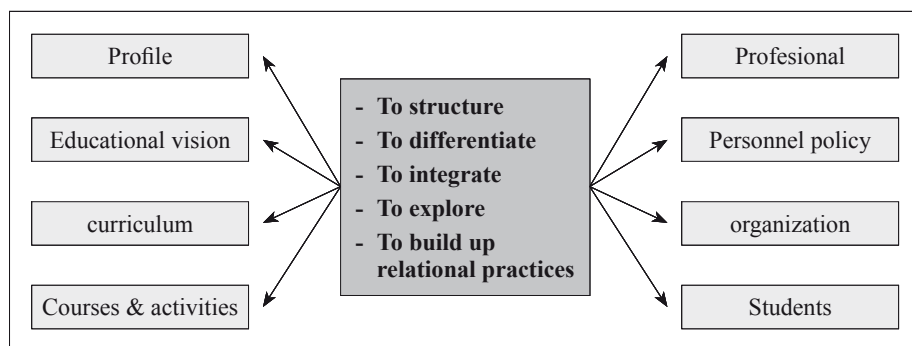


FIGURE 5: The components of competence based education

The development of competence based education is a complex and time consuming, but very promising process. We learned that you cannot successfully change a degree programme in that direction on the basis of co-incidence, or by trial-and-error. On the contrary, we detected five factors that are always present when attempts to develop competence based education were successful. Those factors are: to structure, to integrate, to differentiate, to explore and to build up relational practices.

- To structure:
 

To structure means to offer models or ‘hat racks’ to the students in their degree programme. A kind of structure is necessary for learning: to draw lines, to demonstrate the boundaries of the working area. That structuring offers certainty.
- To integrate:
 

To integrate means to look for relationships, to bring things together in a greater unity. People are often too analytical, so that after the analysis they forget to come back to synthesis or to show the coherence of the parts within the whole entity. A good example of integration is relating theory and practice.
- To explore:
 

To explore refers to the process of inquiry. It is the challenge to search for new things. Searching for change, for improvement, for innovation. To explore also refers to the tendency to learn, to develop, to grow. It also means to search for new things, to think outside paths already known. The ability to explore needs openness, appreciation and surprise.
- To build up relational practices:
 

Building up relational practices has to do with relationships between people, with authentic contact between people. Relational practices start to develop when people

are interested in each other with respect and appreciation. It is a special way of co-operation: co-operation starting from an appreciative attitude.

### 2.1 *A competence based educational vision*

‘When we accept that the objective of higher education is to prepare students for the society in which they have to function, education must go far beyond transfer of knowledge.’ (Dochy, 2005)

In Belgium quality in higher education is more and more expressed in terms of competences of the graduates. This is due to developments in society and a changing approach of learning. The ultimate goal of higher education must be that students are able to guide themselves. Pressure also comes from economics. The labour market increasingly needs employees who can take initiative, who are able to think critically, who have a sense of responsibility and who are flexible. That is why there is a paradigm shift in higher education.

The constructivist paradigm sees learning as an active, cumulative and constructive process. Meaningful learning is linked to the context. It happens in a social context, in interaction with others. This kind of learning requires acting in realistic situations. The lecturer is the one who has to create powerful learning environments. The lecturer has to guide students to a higher level of functioning. The students on the other hand create and re-create meaning through experience. The students can form new meaning when they are able to relate old and new experiences. The consequence of all this is that higher education has to enhance a student-centred vision on learning and teaching. To realize these objectives, some conditions are:

- Competence based higher education emphasizes the importance of competences in the construction of a curriculum, in the selection of the course materials and the evaluation of the students. It also encompasses tasks a graduate has to perform and real situations in which a graduate must be able to act.
- Students are confronted with problems and situations that stimulate them to acquire knowledge, attitudes and abilities that are necessary to resolve problems. Study tasks are organized in a way that students learn to work and think autonomously, often in a team with others.
- In evaluations students have to demonstrate that they are able to solve realistic problems from practice. Alternative evaluation methods are therefore necessary. Examples are self-assessment, peer assessment, 360° feedback and multiple evaluations.

Elements of a competence based educational vision are:

- The educational vision is well described;
- The educational vision is guiding the education;
- The educational vision respects the individuality of each student;
- The educational vision invites lecturers to work with authentic learning situations such as cases, projects, etc;
- The educational vision integrates research and education;
- The educational vision is broadly accepted by lecturers, students and other stakeholders.

### 2.2 *A competence based profile*

An educational profile describes the starting qualifications that are necessary to acquire the competences required. When organizing degree programmes you must develop an

educational profile that matches the specific situation. Developing a profile dialogue with the professional field is necessary. On the basis of discussions with the field the most important result area of the profession, the function or the role must be described. Meaningful is the 'wisdom of practice' method which stimulates an active dialogue between the professional field and the higher education institutes. It should result in the description of what the professional field considers the most important competences. Another method consist in describing the context of the profession, the activities, the roles and responsibilities of the profession, the typical professional attitude, relevant trends, etc. This should be done in consideration with the professional field

Descriptions of competences in an educational profile are not long lists of behaviour, but rather stories about the context in which the competences become meaningful for the field.

Elements of such a profile are:

- The education profile expresses a clear view of meaningful situations in the professional field.
- The education profile describes the competences a young professional has to master.
- The education profile is the framework to develop the curriculum and the courses.
- The education profile is the way a degree programme expresses its uniqueness.
- There is strong link between the education profile and the professional profile.
- All colleagues have been consulted before the education profile is described.
- The education profile has been discussed with all stakeholders.
- The education profile stimulates lecturers and students to explore new situations in the professional field.

### 2.3 *A competence based curriculum*

A curriculum is not developed out of a vacuum, it is not static. Some points are crucial for the development of a competence based curriculum.

- Such a curriculum has clear development lines that are structured around professional situations and core competences;
- Such a curriculum gives space to individual learning tracks, differentiated according to the progress of the student;
- A growing integration of knowledge, attitudes and capabilities;
- A strong relation with the practice of the profession; all objectives and activities are related to the profession;
- Learning takes place in meaningful situations that represent the situations in which the students have to apply their competences.

Elements of such a competence based curriculum are:

- The educational vision is the starting point of the development of the curriculum.
- Every course is justified within the frame of lines of development and progress and competences.
- The development of the curriculum and the evaluation methods are intertwined.
- Lines of development support students to make their individual learning tracks.
- Lines of development are developed in the curriculum in a coherent way.
- Lecturers and students have a say in the development of the curriculum.
- The curriculum stimulates the exploration of the professional field.

## 2.4 *A competence based learning environment*

Lecturers change and adjust their courses with much enthusiasm year after year. They rely on their experiences with what works in the classroom and what does not. Often they work, unwittingly, in a competence based way. A method to develop a strong learning environment starts with discovering the typical characteristics of adequate learning. We define a strong learning environment as 'situations and contexts that elicit the necessary learning processes and that stimulate and maintain the motivation to reach meaningful learning results amongst students' (Decorte, 1996). To us the method of appreciative inquiry is very suitable to motivate lectures to co-operate when developing a strong learning environment. We will describe this method more in detail in the last section.

The next step is the dreaming phase: imagining a new future with a real competence based degree programme in ten years time for instance.

The third step is elaborating materials that result from the previous two stages. This should result in very detailed propositions and actions. It could lead to a list of criteria that are used to check whether a degree programme is effectively competence based. The last step consists in elaborating action plans and courses.

We learned that a successful implementation of a competence based curriculum is more than a pure pedagogical experiment. Critical success factors are personnel policy, the organizational context and the relationships with stakeholders, such as the professional field.

Criteria to evaluate the degree to which the learning environment is competence based, are:

- The choice of the learning environment is determined by characteristic situations from the professional field.
- There is a balance between control by the lecturer and control by the student.
- The evaluation by the students is the starting point for the development of courses.
- Teaching and learning activities are rich and differentiated.
- Students can bring in their experiences from the professional field.
- Authentic situations are an essential part of the learning environment.
- The educational process and the evaluation are congruent.
- The professional field is integrated in the learning environment.
- The learning environment stimulates the exploration of the professional field.

## 2.5 *Relationships with the professional field*

The core competences of a degree programme must be discussed with the professional field. In some countries it is the professional field that is responsible for prescribing the competences of the profession, in other countries the higher education institute develops the competences which are later discussed with the professional field. In Flanders we are obliged to integrate the professional field in the discussion and the development of the competences. In the reference frame of the accreditation board the institute has to provide evidence for the alignment of its objectives with the requirements set by colleagues and with the needs and desires of the intended professional field.

Elements of a good relational practice with the professional field are:

- Structural moments of consultation with the professional field;
- The education has a policy of networking with the professional field;
- The professional is involved in the process of educational development;

- Representatives of the professional field participate in educational activities such as lectures, seminars, evaluation of thesis, etc;
- The institute has a permanent dialogue with the professional field and has a culture of co-operation.

### 2.6. *A competence based personnel policy*

Since institutes of higher education are continuously subject to change, the workload of their lecturers increases year by year. Lecturers have to combine more roles. The old systems of personnel management seem to become inadequate and to get stuck. There is a need for a new personnel management system that supports lecturers in competence based education. This new orientation is often experienced as threatening for lecturers. They have to cope with uncertainty and they must adapt to new roles.

Elements of a competence based personnel policy are:

- Lecturers professionalize systematically to develop the required competences.
- The personal development plan of the lecturers is an instrument in the development of their competences.
- Tasks are assigned according to the competences of the personnel.
- Lecturers get opportunities to develop their competences.
- Lecturers are coached and supported in using their competences in competence based education.
- New tasks are seen as opportunities to develop new competences.

### 2.7. *An organization that supports competence based education*

Institutes of higher education that change in the direction of competence based models often have to face problems that are related to the structure and the culture of their organizations. After all, competence based education presupposes a lot of flexibility and co-operation on the side of the lecturers. Creativity and innovation are also needed. Those demands are often difficult to combine with existing structures and procedures.

Elements of an organization that supports a competence based orientation are:

- The organization has clear channels for internal communication.
- The central services of the organization too support the competence based way of working.
- The organizational structures and the culture allow and stimulate creativity and dynamism.
- Teams employ the plan-do-check-act methodology.
- Teams reflect on their actions.

### 2.8. *The coaching of the students*

In competence based education the coaching of the students becomes the critical success factor.

Institutes of higher education are confronted with a changing student population. New target groups of students enter. They require a new approach and more flexibility. More and more students need individual study tracks.

This has implications for competence based education:

- The vision on what competence based education should be is the basis of the policy concerning how students enter, move up in and exit their programmes.
- The organization has procedures to assess previously acquired competences.
- The coaching of students individual study tracks takes account of what is necessary for the development of the student's competences.
- The coaches function as care coordinators of the students.
- The coaching of the study tracks is based on a good co-operation between lecturers, administrative staff and experts.
- The coaching of the study tracks of the students is mainly based on is the self responsibility of their learning processes.

### III. IMPLEMENTATION

The subsequent implementation of a competence based approach often causes resistance in the organization. This resistance is an important sign management cannot ignore. The challenge is to work with this resistance and not to deny it. In trying to understand the meaning of this management explores the feelings of colleagues, understands their fears and also gets insight in those aspects of the innovation process that are not fully developed or well prepared yet. So, attention for resistance is critical. Let us shed some light on some of these factors.

- Tension can arise because the emphasis is on the products and not on the process. That can cause means-goal confusion. That is the case when the competence orientation is realized in an instrumental way or, for instance, when the government controls the competence basis of education. Indicators, matrices, concordance tables and so on get more attention as a means to prove evidence, than the process that is supported by all lecturers. You often see that the emphasis on those formal products takes away the energy of people to be engaged in the innovation process.
- A second problem is the orientation of the change process. Are the changes imposed top-down or also suggested bottom-up? We have the impression that institutes that enthusiastically develop competence based education emphasize the power of the energy of their colleagues and that they are less directive. They promote and leave space for processes.

In our approach we focus on the process dimension; the instrument we developed had to foster the competence orientation of the institutes more than products, while the products are not unimportant, of course. Therefore we try to stimulate the development of so-called 'relational practices'. Those are the relations and good practices that people build up together. We use the appreciative inquiry (AI) approach. That approach emphasizes the strengths of people and their organizations much more than the problems and the weaknesses. We learned that the traditional problem solving approach, that is so commonly used in organizations today, often takes away a lot of energy and does not result in an actual change process. The AI approach on the other hand gives people energy.

It takes us too far to elaborate on AI in depth. We will only briefly describe a step plan of the appreciative inquiry process. It is a method- in fact also a way of being and thinking- to discover and to appreciate those things that already work very well in the organization and to build up a common future for the organization.

Let us first compare the traditional problem solving approach with the appreciative inquiry approach.

PROBLEM SOLVING APPROACH	APPRECIATIVE INQUIRY
<ul style="list-style-type: none"> <li>– A problem is defined from an experienced need</li> <li>– Analysis of causes</li> <li>– Analysis of possible solutions</li> <li>– Action planning – problem solving</li> </ul> <p><i>Basic conviction:</i> The organization is a problem that must be solved</p> <p><b>Deficit thinking</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Appreciation of the best</li> <li>– Imagination of how the organization can develop</li> <li>– Dialogue with the entire organization about how the organization has to develop</li> <li>– Implementation of desired changes</li> </ul> <p><i>Basic conviction:</i> The organization is a mystery that must be unlocked</p> <p><b>Thinking from the power of people</b></p>

FIGURE 6: Comparison of the problem solving approach with appreciative inquiry

Cooperrider (2003) describes four phases to realize innovation in an organization.

– Phase 1: Discovery

In this phase we try to detect what works well concerning the subject we want to develop. Lecturers are asked to tell the stories of their good practices. The next step is to explain what in those stories gives them energy, what are the factors that are critical for success. The result is a list of good practices and designs that give energy and insight in what determines whether a course stimulates and fosters the learning process. Those factors can be used by others to design their own courses.

These are the things people are proud of. The questions are crucial:

‘Tell me a story about a moment or a situation when you were proud as a teacher, because you could support the student in becoming more competent, a moment or event or phase when you could see your students grow in the direction of a competent professional.

‘Looking back on this story, tell me what you did, what the student did, what the factors in the environment were that fostered the development of the student. What factor can we find that made learning possible, that stimulated the growth process of young people?’

By answering these questions we learn what works in educational processes and when a competence based orientation leads to real learning.

– Phase 2: Imagining a future

The next step is the dreaming phase: the imagination of a new future in ten years time for instance and imagining a real competence based degree programme.

In this second phase we ask you to dream about your future. You know from the previous phase what works and what learning is. Try to imagine what competence based learning can mean for you as a lecturer in the future. What are the ideal images of competence based education to you?

– Phase 3 Design

The third step is the elaboration of materials that resulted from the previous two stages. This should result in very detailed propositions and actions. This could for instance lead to a list of criteria that are used to check whether a course is actually competence based. In this step we must ‘anchor’, i.e. translate what could work into what we want to realize now. We design the future we want.

– Phase 4 Realization

The last step is elaborating on action plans and courses. This is the phase of learning, adapting, improvising and trying out. The potential to come to real innovation is very high in this phase, because there is a shared view on the future that challenges everybody to co-operate. It is important to develop ‘an appreciative eye’, i.e. learning to see the positive side of systems, procedures, structures etc. It is often meaningful to use ‘new words’ to describe the proper reality, because ‘words create worlds’.

We have to define the actions, goals, the space of time and the means that are necessary to realize the image of the future.

#### IV. CONSEQUENCES

What can be the added value of competence based education? And under what circumstances can it be realized?

In the first place the added value of competence based education is that the students are better prepared than in a traditional education to function in the professional field. Often we hear the objection that in competence based education the significance of knowledge diminishes. We must stress, however, that knowledge will be more integrated and is anchored more.

Secondly this approach seems to be much more motivating for the students because they are confronted from the start with realistic and authentic professional situations: cases, exercises, projects, visits. The evaluation processes too must be congruent with the competence orientation. They must also at least rely on authentic situations. Ideally competences are tested in realistic situations. Assessment is a much deeper and more intense form of evaluation than purely theoretical written evaluation. The early contact with the professional field results in a better understanding of ‘the soul of the profession’.

For the lecturers the competence based way of working is indeed more challenging. To keep their courses up-to-date and their course contents relevant they are obliged to stay touch with the professional field on a regular basis. Nevertheless, the resistance of lecturers for this orientation often hinders real commitment. That is why we plead for a positive and motivating approach such as the appreciative inquiry approach which was described in the previous section.

Of course the shift to competence based education requires that some contextual conditions are fulfilled.

The first condition is time. The shift is a process that takes time, a lot of preparation, testing and adjusting. The higher education institute must be prepared to invest in time, energy and people.

Next, the culture of the organization must be open enough for the new approach. When people are afraid of change, when they focus on their status of autonomous professionals, when they are not used to co-operating and do not trust each other or management, then it will be necessary first to work on these organizational problems.

It is also necessary that the students are seen as important stakeholders who can be involved in the discussions. Furthermore, the institute also has to involve external stakeholders, such as representatives from the professional field, in the debate about the competences. This requires a rather democratic orientation of the organization. In the end, it will be the professional field that will evaluate the competences of the graduates.



## SOURCES

- COOPERRIDER, D., WHITNEY, D; & STAVROS, J. (2003): *Appreciative Inquiry Handbook*. Berrett-Koehler.
- DOCHY, RF. & NICKMANS, G. (2005): *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht, Lemma.
- DECORTE, E. (1996): *Actief leren binnen krachtige leeromgevingen*. Impuls, jrg. 26, 4,p.145-146.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS (2000): *International definition of Social Work*.  
<http://www.ifsw.org/>
- MINNE, E. (2008): *Inspiratiegids voor een competentiegerichte opleiding*. Antwerpen, Garant.

“The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance wellbeing. Utilising theories of human behavior and social systems, social work intervenes at the point where people interact with their environments. Principles of human right and social justice are fundamental to social work”; <http://www.ifsw.org>.

## LAS NUEVAS ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS ASISTENTES SOCIALES EN FRANCIA

GÉRARD SCHAEFER FILLGRAFF

IRTS. Instituto Regional de Trabajo Social de La Lorraine. Francia.

### RESUMEN

A través del proceso de Bolonia, se ha iniciado un gran movimiento de armonización del espacio europeo de la enseñanza superior. La movilidad profesional iniciada desde el momento de la formación constituye una meta que todos quieren lograr. En Francia, en el campo del Trabajo Social, ese proceso se ha producido en paralelo a la voluntad de luchar contra las exclusiones y de modernizar la ley de la acción social. Es cierto, la especificidad nacional de la organización de las profesiones sociales y el hecho de que el trabajo social siga desarrollándose de manera independiente al mundo universitario no facilitan la comparación de los sistemas. En ese contexto, las nuevas orientaciones en la formación de los asistentes de servicio social presentan numerosos cambios y desafíos, tanto para el sector profesional, como para profesores y estudiantes de los centros de formación en trabajo social.

*Palabras clave:* asistente de servicio social, Trabajo Social, Francia

### ABSTRACT

As a result of the Bologna Process, higher education in Europe is becoming more aligned. Professional mobility and international student exchange programmes are goals that all countries are looking to achieve. In France, in the field of Social Work, this has occurred at the same time as an increased will to combat exclusion and to modernise welfare legislation. Specific national characteristics of how social professions are organised and the fact that social work continues to operate independently to universities do not help a comparison between the two systems. In this context, the new direction in training welfare officers has led to several changes and challenges for both the professional sector and for teachers and trainee social workers.

*Key words:* social worker, Social Work, France.

#### CORRESPONDENCIA:

**Gérard Schaefer Fillgraff**

IRTS. Instituto Regional de Trabajo Social de La Lorraine

32 rue Mangin · F-57000 METZ (France)

Tel: +33 618 800 252 / +33 387 317 632 · [gerard.schaefer@irts-lorraine.fr](mailto:gerard.schaefer@irts-lorraine.fr)

Francia ha entrado en el nuevo milenio poniendo en marcha una gran reforma de sus instituciones sociales y llevando adelante un proceso de descentralización de su aparato administrativo público. El campo del trabajo social (instituciones sociales y centros de formación de los trabajadores sociales) está desde ese momento en continua transformación, renovación y adaptación –tanto a las mutaciones que conoce la sociedad francesa como a la aplicación de las directivas europeas en materia de políticas sociales–.

Los retos son numerosos y, aunque se estén multiplicando los esfuerzos para adaptar el dispositivo de formación de los trabajadores sociales, se nota cada vez más cuán difícil es abandonar las antiguas costumbres para entrar en una nueva era del aprendizaje profesional. Por una parte, la educación y formación a lo largo de la vida promueve una nueva sensibilización y motivación a la movilidad física y virtual de las personas. Por otra parte, las personas tienen dificultad para adoptar el nuevo vocabulario y cambiar su manera de actuar. No solo se trata de hablar de manera diferente de la realidad sino, más bien, de dejarse interpelar y enseñar desde la vida de los demás.

¿Cuál es la formación o capacitación que se requiere hoy en día a los trabajadores sociales? ¿De qué manera se puede preparar a los profesionales para actuar localmente sin perder de vista, al mismo tiempo, la cohesión social mundial? ¿Cuál es la especificidad de los asistentes sociales en Francia al lado de las múltiples profesiones en Trabajo Social? ¿Se puede capacitar localmente a profesionales del Trabajo Social y, al mismo tiempo, formar en competencias universalmente válidas? Todas estas preguntas tienen que acompañarnos a lo largo de esta reflexión, así como el deseo de contribuir a la promoción de los servicios de interés general en Europa o de reflexionar a una profesión de agente de desarrollo social durable al nivel mundial.

## I. ¿HA DICHO USTED: “TRABAJO SOCIAL”?

Los desafíos para las profesiones sociales son numerosos y la profesión de los asistentes sociales tiene seguramente un campo específico en el panorama del Trabajo Social en Francia. Sin embargo, hay que tener cuidado en el momento de traducir “assistant de service social” por “asistente social” o “social worker”. Por supuesto, la denominación suena muy parecida y entonces nos refugiamos rápidamente en lo conocido. Entonces, ¿cómo no reducir la realidad a nuestro propio imaginario? Para entender la evolución de una profesión, conviene situarla en su contexto histórico de origen, dejándonos también informar a partir de las luchas y/o convicciones con las cuales las personas han aceptado identificarse, mientras ejercían una misión estatal de servicio social.

A lo largo del siglo XX, la transformación de la sociedad francesa ha ido originando a diversas profesiones en el ámbito social. Cada una de esas profesiones nacía como respuesta a cuestiones sociales y como una expresión del esfuerzo del Estado francés en organizar, después de la segunda guerra mundial, la vida colectiva. La educación popular, el cuidado de la niñez discapacitada, la educación especializada (en el cuidado de las personas con discapacidades mentales o físicas), la prevención especializada (en el acompañamiento de las personas en situación de inadaptación social), el sector de las actividades sociales y culturales serán los sectores que darán nacimiento a una multiplicidad de profesiones sociales. Se podría resumir así la posición francesa: ¡Cada situación (problema) social, su especialista! Del mismo modo, tampoco se encuentra en Francia un profesional “generalista” del Trabajo Social, sino varios actores que están obligados a trabajar en conjunto al servicio de una misma misión social.

### 1.1. *Asistencia pública y/o asistencia social*

En varios países, las profesiones sociales encuentran sus raíces en los movimientos obreros de la sociedad industrial. En Francia, la ayuda social se ha desarrollado a través del compromiso de mujeres. Después de la Revolución Francesa, la ayuda a los pobres se emancipa de las representaciones caritativas para pasar a ser responsabilidad del Estado laico. Sin embargo, aunque la Constitución de 1793 consideraba las ayudas a las personas como una «deuda sagrada» se tendrá que esperar al *Congreso Internacional de Asistencia Pública y de Beneficencia Privada*, celebrado en París del 30 de julio al 5 de agosto de 1900, para que se reconozca oficialmente, por parte del Estado, una asistencia a la persona necesitada, de manera temporal o indefinida: asistencia médica gratuita (15 de julio de 1893), asistencia a los tuberculosos (1902), asistencia a los ancianos, enfermos e incurables (14 de julio de 1905), asistencia a las familias numerosas (14 de julio de 1913) y asistencia maternal e infantil (1913).

En su inicio, el desarrollo de las obras sociales como respuesta política a la pobreza está estrechamente unido al papel de las enfermeras visitadoras. Pero, rápidamente, la intervención social seguirá su propio camino, dando nacimiento a tres corrientes distintas: las residencias sociales, el servicio social a las familias y las superintendentes de fábrica. Las primeras escuelas sociales se abrirán en el inicio del siglo XX. El 12 de enero de 1932 se creará el primer título que reconoce oficialmente la profesión de asistente de servicio social del Estado francés. Se tendrá que esperar hasta 2004, para que el título de asistente social conozca una reforma mayor. Hoy en día, es el *Código de Acción Social y de las Familias*, en su artículo L 411-1 y siguientes, el que presenta, de manera actualizada, las condiciones que se necesitan para ocupar un puesto de asistente social. El mismo código rige las obligaciones legales del ejercicio de la profesión y de las competencias que se necesitan para llevar adelante las “intervenciones sociales, individuales o colectivas, a fin de mejorar, a través de un acercamiento global y de seguimiento social, las condiciones de vida de las personas y de las familias”.

### 1.2. *A nuevo milenio, ¿nuevas perspectivas sociales?*

En mayo de 2000, un informe del Consejo Económico y Social francés presentado por Daniel Lothiois, *Mutaciones de la sociedad y Trabajo Social*, plantea los desafíos que esperan a los trabajadores sociales en un tiempo de cambios para las sociedades modernas: crisis del sistema de producción, aumento de la pobreza, descentralización y emergencia de nuevos actores en el campo social, modernización y adaptación de las profesiones a nuevos perfiles profesionales. El 17 de enero de 2001, el Consejo Europeo publica una recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre los trabajadores sociales. El texto pone de relieve los aportes del Trabajo Social a la sociedad europea y presenta los principios para preservar la cohesión social.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, el 18 de diciembre de 2000 en Niza, afirma que el desarrollo económico de los pueblos tiene que pasar por un desarrollo social. Es como si, en el contexto de inicio del nuevo siglo, cada uno quisiera creer en la utopía social y hacer suyo el objetivo del milenio de las naciones unidas, proclamando la erradicación de la pobreza. Coincidencia del calendario o necesidad económica de reformar el aparato del Estado, lo cierto es que, a partir de esa fecha, se inicia en Francia un gran proceso de reformas y de publicación de leyes, decretos y decisiones.

El 28 de mayo de 2001, una decisión del Ministerio de Empleo y de la Solidaridad define las prioridades para el esquema nacional de las formaciones sociales<sup>1</sup> en el nuevo periodo 2001-2005. Seis meses después, la Ley de renovación de la acción social (2 de enero de 2002) y la Ley de modernización social (17 de enero de 2002) inician un proceso que cambia radicalmente el panorama social, la organización de la intervención social<sup>2</sup> y de la formación<sup>3</sup>. Por su lado, la Ley, del 13 de agosto de 2004, de libertades y responsabilidades locales confía la formación de los trabajadores sociales a las regiones, reservándose al Estado la misión de control y de acreditación de los títulos. Últimamente, una circular del 5 de marzo 2009<sup>4</sup> precisa las disposiciones para el control de las enseñanzas en los centros de formación de los trabajadores sociales<sup>5</sup>.

Las formaciones sociales contribuyen a la cualificación y a la promoción de los profesionales y empleados y voluntarios comprometidos en la lucha contra las exclusiones y el maltrato, en la prevención y la compensación de la pérdida de autonomía, de las discapacidades o de las inadaptaciones y en la promoción del derecho a un alojamiento, a la cohesión social y al desarrollo social (art. L451-1, Código de Acción Social y de las Familias).

## II. ¿QUIÉNES SON LOS ASISTENTES SOCIALES?

Si los asistentes de servicio social son trabajadores sociales, ¿no cada trabajador social tiene derecho a llamarse asistente social! En Francia, el concepto de Trabajo Social abarca hasta quince profesiones reconocidas en Trabajo Social<sup>6</sup>. Esas profesiones son reglamentadas por títulos profesionales específicos y corresponden a misiones especializadas. Las profesiones se distinguen entre sí por su nivel de capacitación, pero también por sus misiones sociales y sus competencias específicas<sup>7</sup>. Francia no cuenta con una normativa

- 1 El esquema nacional de las formaciones sociales (decisión del 11 de mayo de 1999) está previsto para organizar la formación de los trabajadores sociales conforme con las prioridades de las políticas sociales y las necesidades de las poblaciones así como a las esperanzas de empleadores y empleados. El esquema favorece el desarrollo de la cualificación y de la profesionalización de los actores sociales, la coordinación entre las diferentes profesiones sociales, la articulación entre las formaciones iniciales, permanente o superiores, la cooperación entre los actores de la formación profesional con los ministerios y las colectividades territoriales.
- 2 La ley de modernización social se propone organizar la intervención social considerando al usuario como el centro del dispositivo de intervención social y afirmando sus derechos dentro de una carta. La validación de la experiencia llega a ser una vía oficial de cualificación para conseguir un título en Trabajo Social.
- 3 Los títulos en Trabajo Social se apoyan sobre tres documentos de base: un currículo de competencias profesionales ("référentiel de compétence", que describe las competencias que se requieren para ejercer la profesión), un currículo de formación de identidad profesional de base ("référentiel de formation", que describe las actividades y conocimientos que deben estar presentes durante la formación) y un currículo de certificación ("référentiel de certification", que describe las modalidades de evaluación).
- 4 Ver la circular de la Dirección de la Acción Social del Ministerio de trabajo, de las relaciones sociales, de la familia, de la solidaridad y de la vivienda, n° DGAS/PSTS/4A/2009/71, del 05 de marzo de 2009, sobre la guía metodológica para el control de calidad de la enseñanza dentro de los centros de formación en Trabajo Social.
- 5 La ley de lucha contra las exclusiones (julio 1998) ha adjudicado a los centros de formación en trabajo social (CFTS) una misión de servicio público. Francia cuenta con 153 CFTS. Los CFTS, a ejemplo de los Institutos Regionales de Trabajo Social (IRTS), ejercen diferentes funciones: formación inicial, formación superior, formación profesional continua, búsqueda científica, animación cultural.
- 6 Ver la comunicación «La formación de los trabajadores sociales en Francia. Enfoques éticos desde una perspectiva de mutación social», presentada en el VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, en Zaragoza, en mayo de 2006. [http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/Extra\\_Ais/Etica/Ponencias/Schaefer.pdf](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/Extra_Ais/Etica/Ponencias/Schaefer.pdf) [Consulta: 14 de septiembre de 2009].
- 7 Las profesiones reconocidas del Trabajo Social están inscritas en el Registro Nacional de Certificación Profesional (RNCP). Francia aún no ha publicado una equivalencia de su RNCP con el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC). Por una parte, los títulos del trabajo social incluyen un conjunto de descriptores (conocimientos, destrezas, competencias). Por otra parte, como esos títulos no están reconocidos como grados académicos, los diferentes ministerios del Estado, las corporaciones y las asociaciones profesionales luchan cada uno por sus intereses económicos y estratégicos.

profesional del trabajo social. Sin embargo, varios cuerpos profesionales están organizados a través de una vida asociativa que promueve y defiende los intereses de sus socios<sup>8</sup>. La profesión de asistente de servicio social está reglamentada, para ejercerla se necesita el título oficial del Estado francés.

Los asistentes de los servicios sociales, ya sean profesionales en ejercicio o estudiantes en formación, deben respetar el secreto profesional. A través de todos sus actos o decisiones, los asistentes sociales deben actuar de manera responsable, cumpliendo con las leyes y directivas de las políticas sociales, actuando en interés de los usuarios de los servicios sociales, de la profesión y como ciudadano responsable. Los asistentes de servicio social actúan en favor del desarrollo social de las personas (individuos, familias) y de los grupos para mejorar sus condiciones de vida (social, familiar, económica, cultural y profesional), para desarrollar sus capacidades de autonomía y de integración social y para apoyar o acompañar procesos de empoderamiento.

### 2.1. *La reforma del título de los asistentes sociales*

La reforma del título de asistente de servicio social en 2004 responde a la voluntad del Estado de integrar en él los cambios que se han producido en la sociedad francesa desde la última reforma del mismo en 1980. Esa renovación estaba prevista en el nuevo esquema de las formaciones sociales (decreto del 28 de mayo de 2001) y debía seguir los siguientes objetivos: permitir una mejor complementariedad del ejercicio profesional y del campo de formación, reforzar el interés por la profesión y la legitimidad de la intervención de los asistentes de servicio social (trabajo con grupos, desarrollo social y gestión local, etc.).

El nuevo currículo profesional (*réfèrentiel professionnel*) ha sido elaborado a partir de un trabajo de identificación de las diversas actividades realizadas por los asistentes sociales en los diferentes sectores de intervención (sector público, sector privado y colectividad territorial). Apoyándose en las funciones y competencias necesarias para intervenir como asistente social y tomando en cuenta las políticas sociales, el legislador ha definido nuevas pautas para el ejercicio profesional de los asistentes sociales: la intervención social en una dimensión individual y colectiva, la necesidad de acompañar el desarrollo social local, la incentación de las dinámicas de colaboración institucional e interinstitucional y la comunicación profesional. Según el espíritu de la Ley del 29 de julio de 1998, de orientación relativa a la lucha contra las exclusiones, se ha facilitado también el acceso a la profesión a través de la validación de experiencia profesional (*validation des acquis d'expérience*) y la posibilidad de movilidad profesional dentro del campo del Trabajo Social.

Los textos reglamentarios de esa reforma son:

- el *Código de Acción Social y de las Familias*, artículos L 411-1 a L 411-6,
- el *Decreto* n° 2004-533, de 11 de junio de 2004, *sobre el título estatal y el ejercicio de la profesión de asistente de servicio social*, integrado también en 2005 dentro de la parte reglamentaria del *Código de Acción Social y de las Familias* (art. R 451-28-1 y siguientes),
- la *Decisión*, de 29 de junio de 2004, *sobre el título estatal de los asistentes de servicio social y sus anexos* (Boletín Oficial Salud Solidaridad n° 2004-44), actualizada a través de la decisión del 20 de octubre 2008,

<sup>8</sup> En Francia, existen varias asociaciones nacionales de trabajadores sociales: ANAS (Asociación Nacional de los Asistentes de Servicio Social), France ESF (Consejeras en Economía Social y Familiar), FNEJE (Federación Nacional de Educadores de Niños) y la ONES (Organización Nacional de Educadores Especializados). La Asociación Nacional de los Asistentes de Servicio Social (ANAS) es la más organizada y estructurada. Ejerce una influencia constante sobre la vida política social en Francia y lucha por los intereses de la profesión. No es obligatorio pertenecer a la ANAS para ejercer la profesión de asistente social.

- la *Circular*, nº DGAS/4A/2005/249, de 27 de mayo de 2005, *sobre las modalidades de formación preparatoria para el título estatal de asistente de servicio social y la organización de las pruebas de certificación*,
- la *Circular*, nº DGAS/4A/2005-148, de 18 de marzo de 2005, *sobre el acceso a la profesión de asistente social para las personas procedentes de un Estado miembro de la Comunidad Europea o titulares de un diploma de asistente social*,
- la *Circular*, nº DGAS/4A/2008-392, de 31 de diciembre de 2008, *sobre la formación y la certificación del título estatal de asistente de servicio social*, modificando la circular de mayo de 2005.

Al inicio de 2009 (27 de enero), la Comisión Paritaria Consultativa (CPC) de Trabajo Social ha publicado un informe dando a conocer el nuevo esquema nacional para la implementación del sistema de créditos europeos dentro de los títulos de Trabajo Social, pero sin acordar de manera sistemática el grado universitario correspondiente. Según ese informe, los títulos de nivel III<sup>9</sup> deberían ser valorados a través del sistema de créditos europeos. Un suplemento al diploma atestiguará 180 créditos, pero no se piensa valorar el título profesional como grado universitario. Esa tendencia nos lleva a pensar que para los títulos de trabajo social se llegará a una armonización y equivalencia al nivel de máster (Master of Social Work) más que al nivel de licenciatura (Bachelor of Social Work), como habría cabido esperar en un inicio.

## 2.2. Características de la formación

El «empleo genérico estratégico» del asistente de servicios sociales se fundamenta sobre cuatro áreas de competencias: intervención profesional en servicio social (AC 1), peritaje social (AC 2), comunicación profesional (AC 3) e implicación en las dinámicas de colaboraciones institucionales e interinstitucionales (AC 4). La acción de los asistentes de servicios sociales incluye una ética de responsabilidad y de convicción y se refiere a metodologías de intervención individual y colectiva<sup>10</sup>: acercamiento global, trabajo en colaboración, relación de ayuda, mediación.

Es posible capacitarse como asistente de servicio social (ASS) a través de una formación, continua o discontinua, dispensada en escuelas privadas de enseñanza superior que participan en el servicio público de formación. Para acceder a esta formación es necesario pasar una prueba de admisión. Antes de ejercer la profesión, se requiere pasar con éxito un examen final. La formación teórica (en centro de formación o a distancia) y práctica (en una insitución profesional oficialmente reconocida) dura tres años. Está regida por un currículo de formación, de competencias y de certificación. Los candidatos pueden solicitar validar su formación a “tiempo completo” o a través de la vía de la validación de experiencia.

La formación teórica (1.740 horas) está organizada en una unidad de formación principal (teoría y práctica de la intervención social: 460 horas) y en siete unidades de formación

9 Los títulos de nivel III corresponden a un nivel universitario (bachillerato + 2 años de universidad). A pesar de que se necesitan 3 años para capacitarse como trabajador social, el tiempo de práctica profesional no está contabilizado en los estudios, por parte del Estado, como una capacitación de nivel universitario. Tomando en cuenta las luchas de intereses que existen entre los diferentes ministerios del Estado, los cuerpos profesionales y los centros de formación, parece que no se debe esperar encontrar pronto en Francia la posibilidad de preparar una licenciatura profesional o académica en trabajo social. Es una pena para las personas que quieren hoy en día capacitarse y a las que no se les ofrecen las mismas oportunidades que en otros países europeos.

10 En Francia, la intervención profesional en servicio social distingue dos ramas complementarias e interactivas: la intervención social de ayuda a la persona (ISAP) y la intervención social de interés colectivo (ISIC). La primera (ISAP) busca la transformación de la persona, ayudándole a ser actor autónomo de su vida. La segunda (ISIC) promueve los intereses generales y favorece los beneficios colectivos de una población en un territorio determinado.

complementarias (filosofía de la acción, derecho, legislación y política social, sociología – antropología y etnología, psicología – ciencia de la educación – información y comunicación, economía y demografía, salud pública). Las horas extras están dedicadas a profundizar en un estudio y prepararse para la certificación. La formación práctica (1.680 horas obligatorias) cuenta con un periodo de práctica de “descubrimiento” (primer año) y con dos prácticas profesionales de profundización (segundo y tercer años). Una unidad de formación optativa permite a los candidatos capacitarse en un idioma extranjero (120 horas).

El examen final está organizado en cuatro pruebas que corresponden cada una a un área de competencias. Cada competencia tiene que ser validada de manera separada. No existe la posibilidad de compensar la validación de una competencia por otra. El examen se lleva a cabo bajo la responsabilidad de la Dirección Regional de Acción Sanitaria y Social. La certificación de comunicación profesional (AC 3) está delegada al centro de formación. Las tres otras pruebas se realizan en centros regionales de exámenes: registro de prácticas profesionales (AC 1), tesina de iniciación a la búsqueda científica dentro del campo profesional (AC 2) y prueba escrita de conocimientos de las políticas sociales y dinámicas de colaboración institucionales e inter-institucionales (AC 4).

### III. EN RESUMEN

Históricamente, la formación de los asistentes de servicio social se sitúa al nivel de la enseñanza superior. Las escuelas en Trabajo Social son mayoritariamente escuelas privadas con una misión de servicio público. Tomando en cuenta que el título no otorga un grado académico y que los representantes del sector profesional están muy implicados en la formación de los futuros trabajadores sociales, es muy difícil encontrar unanimidad entre los protagonistas cuando se trata de aplicar el proceso de Bolonia a las formaciones en Trabajo Social. Es cierto que, por una parte, esa situación nacional no impide firmar acuerdos de equivalencias profesionales a nivel internacional<sup>11</sup>. Pero, por otra parte, las posibilidades para ir a trabajar con un título francés al exterior o para ejercer, en calidad de asistente de servicio social en Francia, siendo extranjero, no están todavía bien definidas<sup>12</sup>.

En Francia, la profesión de asistente de servicio social tiene mayoritariamente un rostro femenino<sup>13</sup>. Los lugares de empleo son las funciones públicas del Estado (servicio social especializado: hospital, cárcel, educación nacional), los Consejos Generales y las colectividades locales (polivalencia del sector), el sector privado (empresas, bancos, organismos de seguridad social). La diversidad de organizaciones sociales, de su historia, de su

11 Gracias a los acuerdos firmados entre Francia y Quebec, el 17 de octubre de 2008, un reconocimiento mutuo de las cualificaciones profesionales de los asistentes de servicio social franceses y de los trabajadores sociales quebequeses será establecido para el 31 de diciembre de 2009. Esa decisión demuestra en qué medida los asistentes de servicio social tienen un papel específico al lado de las otras profesiones sociales y demuestra el trabajo de presión política que ejerce la asociación nacional de los asistentes de servicio social.

12 La persona que tenga un título de asistente social proveniente de otro país, tiene que pasar una prueba de aptitud y, según el caso, realizar un tiempo de prácticas de adaptación. A las personas que superan la prueba no se les otorga el título de asistente de servicio social francés sino que se les entrega una autorización para ejercer sobre el territorio nacional con su título.

13 Para acceder a estadísticas sobre las formaciones sociales en Francia, se recomienda el estudio de la Dirección de Búsqueda de Estudios, de Evaluación y de Estadísticas (DRESS), “Los estudiantes que se preparan para la titulación en Trabajo Social en 2006”, *Etudes et Résultats*, julio 2009, n° 696, 1-8: <http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/er-pdf/er696.pdf> [Consulta: 14 de septiembre 2009]. La encuesta de la DRESS propone un análisis de los siguientes puntos: más alumnas que alumnos, estudiantes mayores con experiencia profesional anterior, cuatro de cada cinco estudiantes reciben una financiación para su formación, seis de cada diez estudiantes, en primer año tienen el bachillerato o un título equivalente, existen disparidades sociales según los niveles de formación y las formaciones, 90% de personas superan examen final, uno de cada siete estudiantes ha tenido que cambiar de región para seguir sus estudios, la densidad de estudiantes y de formaciones varían según las regiones.



financiación y de su cuadro jurídico lleva a varias disparidades entre los establecimientos y los empleados. Siendo una profesión muy reglamentada, casi no existe el concepto de asistente social liberal.

Hoy, la práctica profesional ha cambiado mucho. Varios profesionales se lamentan de tener que dedicar gran parte de su tiempo a dispositivos administrativos. El acompañamiento individual personalizado ha sido sustituido por actividades de comunicación y animación hacia grupos y colectividades. Los cambios llevan consigo muchas tensiones y resistencias por parte del sector social. Cada vez más se escucha hablar de agotamiento profesional o de personas que quieren interrumpir prematuramente su carrera profesional. En los centros de formación en Trabajo Social, los equipos educativos no siempre saben cómo encajar mejor los nuevos currículos profesionales. Si los jóvenes continúan interesándose por la formación de asistente de servicio social, habrá que prestar una especial atención al hecho que cada vez más los mismos estudiantes han vivido situaciones de precariedad o han necesitado, de manera directa o indirecta, la ayuda de un asistente de servicio social.

No solamente se espera del trabajador social que pueda ser creativo y demostrar iniciativa, sino que también sepa actuar con rigor y disciplina a la hora de gestionar los recursos que las políticas públicas consagran a “sus” pobres. Sin embargo, la distancia entre el mapa y el territorio abre a una infinidad de interpretaciones y de lecturas. Hoy, gracias a las reformas, el usuario está “en el centro” de todas las preocupaciones. Pero, al mismo tiempo, parece que todavía no se sabe verdaderamente qué campo dar a los trabajadores sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOUQUET B., GARCETTE C., *Assistante sociale aujourd'hui*, Maloine, Paris, 2006, 189.
- CHOPART J.-N., *Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel*. Dunod, Paris, 2000, 376.
- COLLECTIF, Assistant de service social. DC 4. *Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles*. DEASS, Vuibert, Paris, 2009, 293.
- DJAOUI E., *Les organisations du secteur social*, Editions ASH, Paris, 2000, 115.
- HARDY J.-P., *Guide de l'action sociale contre les exclusions*, Dunod, Paris, 1999, 158-183.
- ION J., RAVON B., *Les travailleurs sociaux, La Découverte et Siros*, Paris, 2002, 121.
- JOVELIN E. (dir.), *Histoire du travail social en Europe*, Vuibert, Paris, 2008, 288.
- JOVELIN E., BOUQUET B., *Histoire des métiers du social en France*, éditions ASH, Paris, 2005, 280.
- LE BOUFFANT C., GUÉLAMINE F., *Guide de l'assistante sociale*, Dunod, Paris, 2002, 369.
- MOLINA Y., DEASS. *Etudes et diplôme d'assistant de service social*, Vuibert, Paris, 2007, 239.
- MORAND G., *Identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales*, Bayard Editions, Paris, 1992, 269.
- SCHAEFER G., “La formación de los trabajadores sociales en Francia. Enfoques éticos desde una perspectiva de mutación social”, *VI Congreso de escuelas universitarias de trabajo social*, Zaragoza, 17-19 de mayo de 2006, 193-199.
- THÉVENET A., DÉSIGAUX J., *Les travailleurs sociaux*, Presses Universitaires de France, Paris, 1985, 128.
- Sin autor, “Assistant de service social: les règles d'accès à la profession des ressortissants étrangers sont précisées”. *Actualités Sociales Hebdomadaires* - ASH, Paris, 17 avril 2009, n°2605, 14-16.

Varios autores, "Histoire de la formation au travail social en Europe", *Vie sociale*, Paris, mars-avril 2000, n°2, 118.

Varios autores, "Histoire des premières écoles de service social en France 1908-1938", *Vie sociale*, Paris, 1995, n°1-2.

## DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

Actualidades sociales semanales: <http://www.ash.tm.fr/>

Asociación nacional de los asistentes de servicio social: <http://anas.travail-social.com/>

Asociación de centros de formación al trabajo social: <http://www.aforts.com/>

Comité francés por la acción y el desarrollo social: <http://www.cnas-icsw.org/>

Grupo nacional de los Institutos Regional del Trabajo social: <http://gni.asso.f/>

Instituto regional de trabajo social de Lorena: <http://www.irts-lorraine.fr/>

Ministerio del trabajo, de las relaciones sociales, de la familia, de la solidaridad y de la ciudad

<http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces/travail/travail-social/>

<http://www.metiers.santesolidarites.gouv.fr/>



## **CITIZENS AS SOCIAL WORK EDUCATORS IN A POST-CONFLICT SOCIETY. REFLECTIONS FROM NORTHERN IRELAND**

**JOE DUFFY**

Lecturer in Social Work. School of Sociology, Social Policy and Social Work. Queen's University. Belfast Northern Ireland.

### **ABSTRACT**

**T**his paper examines how service users and carers can contribute to social work education in a post conflict society. A small-scale study undertaken in Northern Ireland is used as a case study to show how such citizens can potentially critically contribute to social work students' understanding of the impact of conflict on individuals, groups and communities. The need to appreciate the effects of such community division is now a core knowledge requirement of the social work curriculum in Northern Ireland.

The article reports on research findings with service users, carers and agency representatives which points to ways in which social work students can achieve a critical understanding of the impact of conflict. Northern Ireland, in this way, is presented as a divided society, still in a state of adjustment and evolution, following a period of protracted community strife and violence.

The author suggests that individuals who have been directly affected by conflict can contribute in an informed and critical way to social work students' developing knowledge and experience in an important area of their professional competence and understanding of anti-oppressive practice more broadly.

*Key words:* Service user, carer, post conflict, social work education, citizen.

### **RESUMEN**

#### **LOS CIUDADANOS COMO EDUCADORES DE TRABAJO SOCIAL EN UNA SOCIEDAD POSCONFLICTO**

El presente artículo analiza el modo en el que cuidadores y personas dependientes pueden contribuir a la educación en trabajo social en una sociedad posconflicto. Un estudio realizado a pequeña escala en Irlanda del Norte se toma como estudio de caso para mostrar

#### **CORRESPONDENCIA:**

**Joe Duffy**

*School of Sociology, Social Policy and Social Work. Queen's University*

6 College Park · BT7 1LP BELFAST (Northern Ireland)

Tel: 028 90 975909 · [joe.duffy@qub.ac.uk](mailto:joe.duffy@qub.ac.uk)

cómo estos ciudadanos podrían contribuir en gran manera a que los estudiantes de trabajo social comprendan el impacto del conflicto sobre los individuos, grupos y comunidades. Conocer los efectos producidos por esta división de la comunidad se ha convertido ahora en un requisito indispensable para el currículo de trabajo social en Irlanda del Norte.

El artículo expone los resultados obtenidos a través de investigaciones realizadas con personas dependientes, cuidadores y representantes de organismos que desvelan de qué modo los estudiantes de trabajo social pueden conocer cuáles son las consecuencias del conflicto. A este respecto, Irlanda del Norte se presenta como una sociedad dividida, todavía en un estado de adaptación y evolución, tras una etapa prolongada de violencia y conflicto comunitario.

El autor señala que los individuos que se han visto directamente afectados por el conflicto pueden contribuir de un modo crucial y bien fundado a que los estudiantes de trabajo social adquieran una mejor comprensión y experiencia en un área importante de su competencia profesional y a que entiendan de manera más general las prácticas anti-opresivas.

*Palabras clave:* persona dependiente, cuidador, posconflicto, educación en trabajo social, ciudadano.

## I. INTRODUCTION

Until the reform of social work training resulting in the Bachelor of Social Work Degree in 2004, the social work curriculum in Northern Ireland did not have a mandatory requirement for students to address issues associated with the conflict. Before this, social work students needed only to demonstrate awareness of issues around anti-racist and anti-oppressive practice as a broader element of understanding social work values.

However, the background of community violence raging in Northern Ireland, euphemistically known as the *Troubles*, often presented particular difficulties around open discussion on controversial and divisive issues such as sectarianism, indeed to do so would have been dangerous in many circumstances (Smyth and Campbell, 1996). For its part, the public sector response in Northern Ireland, the main employer of social workers, was to adopt a policy stance of neutrality, which although easy to criticise, for many provided a safe working culture from the devastation going on in the background.

Whilst social work training promoted anti-racist and anti-discriminatory perspectives, issues concerning anti-sectarian approaches presented as more difficult and challenging. In 1999, however, a momentum for change was heralded by the Central Council for the Education and Training of Social Workers (CCETSW) publication *Getting Off the Fence*. This provided a range of standards in social work practice and training which offered guidance to Northern Ireland's social workers on how to examine aspects of sectarianism in a more open and safe environment. This would also help in offering social work practitioners, social work students and professional educators much needed support in response to the uncertainties they all voiced about being ill-equipped in responding to and dealing with sectarianism (CCETSW, 1999). By 2004, the Degree in Social Work was introduced at a time of relatively sustained peace and normality in Northern Ireland. This qualification signalled more creative thinking around embedding issues associated with the *'Troubles'* at the heart of social work education where students would be required to demonstrate an understanding of what is referred to as *'the Northern Ireland Context'*. The Northern Ireland Social Care Council (NISCC), the regulatory Body for social work in Northern Ireland, in its Framework Specification for the Social Work Degree stipulated that:

*“...the impact of past and current violence, conflict and divisions in Northern Irish society requires particular emphasis in the education and training of social work students in Northern Ireland.”* (DHSSPS, 2003:6)

In specifying this further as an element of underpinning knowledge, this document also indicated the need for students to understand:

*“...the personal and community consequences of the Northern Ireland conflict for individuals, families, groups, and communities and the implications for social work practice”.* (DHSSPS, 2003:16)

The NISCC provided curriculum guidance on how this could be achieved but what was less explicit in this material was any reference to how service users and carers could contribute to this important area. In contrast, however, service users and carers are expected to be involved in every other aspect of Social Work Degree provision, similar to requirements in other parts of the United Kingdom.

In order to investigate this area, the author undertook research to develop good practice guidance on ways in which service users and carers as citizen trainers could contribute to social work training generally but with a specific focus on how the user perspective could also enhance students' understanding of the *Northern Ireland Context*. The findings from the work are expanded upon in this discussion. Before this however, it is important to set the scene for this research by briefly outlining key historical milestones in social work education in Northern Ireland and how participation in social work education has become more important during this period.

### *1.1. Northern Ireland, a place apart?*

Northern Ireland is a society emerging from a violent conflict lasting over 30 years which has left more than 3700 dead, many thousands injured and many people and communities deeply traumatized and psychologically injured (Fay *et al*, 1999). Until the signing of the peace accord known variously as the Good Friday/Belfast Agreement in 1998, Northern Ireland, to many observers, was viewed as a *place apart* in the United Kingdom. It was regarded as being one of the most violent societies in Western Europe, having endured a protracted period of conflict dating back to the partition of Ireland in 1921 (Campbell and Mc Colgan, 2001). With a population of over 1.7 million people, Northern Ireland is part of the United Kingdom but constitutionally separate from the Republic of Ireland. Both citizenship and political identity have therefore been contested issues in Northern Ireland since partition from the rest of Ireland (Campbell, 1998) with a large minority of Catholics seeing themselves as Irish, and a Protestant majority which perceives itself as British (Arlow, 2002).

In spite of these difficulties, the 1998 Peace Agreement was designed to represent a new beginning with the signatory governments of the United Kingdom and Ireland underscoring a commitment to *“...dedicating ourselves to the achievement of reconciliation, tolerance, mutual trust, and to the protection and vindication of the human rights of all.”* (Governments of UK and Ireland, 1998). Northern Ireland, however, has not enjoyed, until very recently, the stability that was the vision of those who signed this Agreement. Instead, there have been fluctuations between devolved local government and Direct Rule from London and a continuing level of background community violence, albeit on a considerably decreased level than was the case previously. For its part, social work has not been unaffected by these circumstances.

## 1.2. *Social Work and the conflict in Northern Ireland*

Referring to social work in Northern Ireland, Ramon *et al* observe “...the role social workers have played in the conflict has, until recently, been under-researched” (2006:3). What we do know is that social work, like other professions, has had to cope with the uncertainties and complexities around service delivery in a divided and contested society. For example, in the early days of the ‘Troubles’, social work practice had to respond to large-scale population movements, intimidation of families and the influence of paramilitary organizations (Williamson and Darby, 1978 in Campbell and Mc Colgan, 2001). McColgan vividly portrays the challenges to social workers in these situations:

“...the Troubles were not an entity but a series of situations which demanded different organizational responses and the ability of staff and managers alike to adapt to change. The disturbances have ranged from riots where families had been intimidated out of their homes or left voluntarily, to evacuations of children and families to rural areas, the use of car bombs, bomb scares, assassinations, the introduction of internment, ‘no-go areas’, workers’ strikes, and the closure of social services departments within politically sensitive areas.” (1998:99)

Some commentators suggest that the imposition of Direct Rule in Northern Ireland by the UK Government in 1972, and the creation of integrated systems of health and social welfare, gave rise to *technocratic* {my emphasis} approaches to service delivery which made it difficult for social workers to address complex issues such as sectarianism in particular (Pinkerton, 1998; Pinkerton and Campbell, 2002).

For example, Pinkerton (1998:22) contends instead that “...this ‘technocratisation’ of services ...provided an environment in which staff coming from both sides of the community could distance themselves from the sectarianism of the wider society and develop a non-sectarian professional identity”. Smyth and Campbell (1996) describe this distancing of the social work profession’s response as “...an ideology of benign detachment, which failed to address the insidious effects of sectarianism on practice” (p, 90).

It is equally argued, however, that a reluctance to take on controversial issues such as sectarianism was understandably related to a pervading fear of death and injury, given that social workers themselves mostly came from the communities affected by the conflict (Campbell and McColgan, 2001).

Having said this, with the advent of more peaceful times from the mid nineties following the paramilitary ceasefires, social workers arguably felt more comfortable about addressing and openly discussing controversial issues. CCETSW’s (1999) publication of standards in practice and training, mentioned earlier, offered useful suggestions as to how agencies might examine aspects of sectarianism in a more open, safe environment. By 2004, the Degree in Social Work was introduced at a time of relatively sustained peace and normality in Northern Ireland and endorsed this openness even further with an explicit acknowledgement that the social work curriculum needed to include reference to the *Northern Ireland Context*.

The complex challenges facing student social workers in this area cannot be understated but what is important is the possibility for students to feel safer to engage in the sort of deliberative and reflective dialogue that discussion on divisive and contested issues demand. As part of their Degree studies, it is therefore hoped that the reform of social work education will see the emergence of new forms of progressive social work knowledge which encourages practitioner engagement with service users and communities in a way that was hitherto fraught with difficulty and danger.

Although this knowledge is a unique requirement for social work students in Northern Ireland, the Social Work Degree in all parts of the United Kingdom has very definite expectations around user participation.

### 1.3. *The Social Work Degree: new opportunities in social work education?*

The road to changing and modernizing social work training in the United Kingdom began with the publication of the government document *A quality strategy for social care* in 2000. This was concerned with improving standards in social care generally, and paved the way for the eventual registration of the social care workforce in the UK. More importantly for this debate, however, was the fact that service user and carer/citizen involvement was to become a central plank of social work education as part of the commitment to treating “...service users and carers as active participants in service delivery rather than as passive recipients” (Levin, 2004:9).

The Northern Ireland Social Care Council (NISCC) also endorsed the centrality of this user perspective as an essential and active part of social work education for students (NISCC, 2003). While social work educators in Northern Ireland were provided with ideas and suggestions by NISCC for delivering the social work curricular requirements around the *Northern Ireland Context*, there was no direct reference to the potential contribution of service users and carers to this important area, which seemed inconsistent with the importance of the user/citizen perspective advocated in all other aspects of social work education.

To address the latter deficit, Duffy (2006) published good practice guidelines for effectively advancing the involvement of service users and carers in their role as social work educators. A particular emphasis of this study was to examine the potential role that citizens as trainers could occupy in assisting with students’ understanding about the impact of conflict on ordinary citizen’s lives. In order to develop the basis for these guidelines, research was conducted among a number of key interests in Northern Ireland. This work was funded by SWAP, the Subject Centre for Social Policy and Social Work based at the University of Southampton, the Social Care Institute for Excellence, London (SCIE) and the Northern Ireland Social Care Council, Belfast (NISCC).

This publication refers to service users (social work clients) and carers as *citizens* as a reflection of both the increasing preference of this terminology by user movements and authors on the subject. Furthermore, the term citizen more appropriately reflects the egalitarian basis and principles informing the work of the user movement (Citizens as Trainers Group *et al*, 2004). This usage also emphasizes the active social, political and civil rights of service users and carers as opposed to such people being defined by their passive receipt of services (Levin, 2004). Quintessentially however, using the term citizen in this more mainstream way also mirrors fundamental social work values about treating users and carers as equals with rights, duties and expectations around minimum standards of welfare services (Thompson, 2000; Adams *et al*, 2002).

## II. METHODOLOGY

Four instruments were designed to investigate this area in terms of establishing generic good practice indicators in user involvement in social work education. Service users and carers were fully involved in the design of these through influencing the wording of the questions, piloting the instruments, analysing the findings and commenting on the accessibility of the report at key stages. The views of key informants were captured from several stakeholder groups with interests and experiences relevant to the area under investigation. In order to obtain a breadth of information, a combination of methodological approaches were applied as this is an important way of ensuring validity in such qualitative research (Belcher, 1994 in Alston and Bowles, 2003).

Firstly, a questionnaire was used to elicit views about good practice in the area of service user and carer involvement in social work education. Themes included ways in which



service users could be involved in social work education as well as examining at how they could be supported in this task. Questions were also included about the contribution of service users and carers in the area of anti discriminatory practice, and their management of these complex issues in Northern Ireland. The questionnaire was administered by e-mail to social work students, social work lecturing staff at the two main universities in Northern Ireland, practice teaching staff in the country's four Health and Social Services Boards, user-led groups, carer organisations, and the Social Services Inspectorate (SSI). A number of service user groups chose to complete the questionnaire collectively as a reflection of their views and preparatory, explanatory meetings took place in advance with such groups and afterwards for discussion purposes. The total number of questionnaire responses from across these groups was eighty five (n=85).

Secondly a structured instrument was sent by e-mail to a sample of twenty-four (n=24) key informants, including social work training managers, staff responsible for policy and other staff involved in post qualifying training. Respondents were asked to identify their perception of good practice in this field and how citizen trainers might contribute in their role to the *Northern Ireland Context*. Follow up interviews were then conducted in person or by telephone to clarify responses.

Thirdly, a questionnaire was sent by email to four (n=4) practice teachers from each Health and Social Services Board Area in Northern Ireland. These practice teachers were selected on the basis of their current practice learning involvement with social work students. They were asked to comment specifically on how service users might be involved in practice learning.

Finally, thirteen user and carer-led groups and individuals were invited to construct their own case study material depicting their involvement in different aspects of social work education (n=13).

### III. FINDINGS

The findings culminated in the development of key good practice themes which emerged from the data collected. These are detailed as follows, however for the purpose of this paper, specific attention will focus on the Interview findings which concentrate specifically on issues around service users and carers helping students understand conflict related issues.

Good Practice Themes:

1. The inclusion of service users and carers has an invaluable influence and benefit for social work training.
2. Service users and carers need support to train and educate social work students.
3. Service users and carers should be actively involved in the assessment of Practice Learning.
4. Service user and carer involvement in social work education should be grounded on social work values.
5. Service users and carers should be involved in all aspects of teaching, learning and assessment.
6. Service users and carers have an important strategic role to play in social work training in Northern Ireland.
7. Service users and carers have an important contribution to make to facilitate students in their understanding of the *Northern Ireland Context*.

(Duffy, 2006:35)

### 3.1. Interview Findings (n=24)

Whereas the questionnaire included some questions focussing on the potential capacity for service users and carers to participate and engage with issues concerning different manifestations of discrimination in the teaching context, the Interview concentrated more directly on how such citizens could contribute to social work students' understanding of the *Northern Ireland Context* as one particular aspect of this.

The view that Northern Ireland is now perceived as being a more stable/normal context for such contributions was acknowledged by one respondent: "*service users might now feel more comfortable about sharing information about how the Troubles have affected them...*" This however is qualified by a reminder of how dangerous such openness may have been during the 'Troubles': "*...which is different from the past when this was dangerous because of people's worries about their own security amidst the conflict.*"

On a similar experiential theme, some service user/carer group respondents indicated that their lived experiences of caring responsibilities arising as a direct consequence of *The Troubles* (for example physical and psychological traumas) could also be shared by citizen trainers in a way that would help students understand this role: "*perhaps people could talk about having to care for a relative who was in some way caught up in the troubles*" Continuing with practical ideas for enabling social work students in their understanding of how conflict affected ordinary people's lives, another respondent suggested informing social work students about how daily living choices in regard to public services were affected by the *Troubles*:

*"Service users and carers could talk about being unable to access services because of the area they were located in"* (Interview Respondent) Other research studies in this area have used the term chill factor to describe the discomfort and unease sometimes identified by people in relation to going into areas where they felt unsafe (McAleavey *et al*, 2001; Dunn and Gallagher, 2002).

Another commentator cautioned that citizens in this education role needed also to be "*open to calling themselves both victims and victimisers*" in the *Northern Ireland conflict* (Interview Respondent). A service user also comments on this point that "*it is okay to hold certain views about the Troubles but care is needed to make sure that these views don't cause an adverse reaction...*" this respondent goes on to highlight the importance of citizen contributors being self-aware in this process: "*...training around awareness of our own issues may well address and prevent this*" which is a similar point made earlier about social work students needing to exercise similar self-awareness in terms of their own experiences, issues and prejudices.

## IV. DISCUSSION

The findings from this small-scale study would suggest that citizens can make an important contribution in several key knowledge domains of social work education in Northern Ireland. This key conclusion reinforces existing evidence about the value of the user perspective in social work education (Beresford, 1994; Levin, 2004; and GSCC, 2004) and the significance of its contribution to theorising in social work and social policy more broadly (Beresford, 1999). The preparedness and ability to teach on issues associated with discrimination and oppression are particularly noted by service users, carers, social work students and other stakeholders. The experiences of *being on the margins*, as one service user describes it, is portrayed by many respondents as informatively enabling social work students to understand the meaning of oppression in peoples' lives. Again, this has already been noted by authors such as the Citizens as Trainers Group *et al* who observed that issues concerning oppression were major contributory forces in the lives of service users. They

suggest that this experience can be used in a constructive way: “*our work must challenge all forms of oppression whether by reason of race, gender, sexual orientation, age, class, disability or any other form of social differentiation...*” (2004: 315).

As a key dimension of this latter point, the findings from this work particularly suggest that service users and carers have an important contribution to helping social work students understand the meaning of the *Northern Ireland Context*. Whilst the challenges inherent in this type of involvement are not be underestimated, given that discussion on such emotive issues can result in strain and discomfort in student interactions (Garcia and Van Soest, 1997; Hyde and Ruth, 2002; Tatum, 1992; Van Soest, 1994), perhaps this type of open involvement and discussion of contested issues meets the call by Pinkerton and Campbell(2002) for social work in Northern Ireland to embrace more innovative and progressive modes of practice in a climate of peace.

Many respondents in this study however indicate the importance of training as a way of supporting service users in their contributions to social work education. This is already well documented in previous work in this area (Beresford, 1994; Levin, 2004; Duffy, 2006) but would seem to have particular relevance in regard to preparing and supporting citizen trainers for involvement in discussion around contested issues. The findings also suggest that social work students need to engage in self-awareness and reflection as part of their own preparation in terms of involvement with citizens as educators. These observations are also confirmed by previous work in this area which indicates that service users are effectively engaging in a discourse that is central to the development of critical reflection (Ford *et al.*, 2006) in social work students (Clarke, 2000).

Notwithstanding this, comments were made by social work students and service users themselves in this study about the user perspective being perceived as having lesser intellectual value. This is also intimated in the literature by some commentators who express scepticism about “*ordinary people taking on powerful roles*” (Rimmer, 1997:33; Beresford & Croft). Social work students also suggested that citizen trainers could be unfairly treated in the teaching role because of stigmatising perceptions associated with their background. Again, this has been noted in other work on this area such as the GSCC review of user involvement in Social Work Degree programmes in the United Kingdom where sometimes service users in their role as trainers experienced patronising treatment by some social work students (GSCC, 2004). This would seem to suggest that training is important for everybody involved in advancing user involvement initiatives as has already been suggested (See Levin, 2004).

Admittedly, whilst there is dearth of research material on the impact of political conflict on social workers and service users, the findings and suggestions emerging from this small-scale study indicate that individuals who have been directly affected by conflict can potentially contribute in a critical and informed way to social work students developing knowledge in a key area of professional competence. These findings may equally have the potential to apply to social work education in other parts of the world where violence characterises the backdrop to social work training.

#### 4.1. *International perspectives*

Research conducted among social workers engaging with service users in other global contexts characterised by violent political conflict cites similar experiences that could potentially contribute to social work students’ acquisition of important insights. For example, Ramon (2004) studied the impact of the Israeli/Palestinian conflict on service users through consulting a wide range of social workers. The following problems were identified as featuring prevalently for service users in this study: “*living in fear and increased anxiety (...). Learning to live with the traumatic impact of the loss of a loved one*

or a physical injury (...) problems associated with grief and bereavement... Older people (especially Holocaust survivors), children and men seem to be more adversely affected by the conflict" (cited in Ramon *et al* 2005:8). An interesting point, and maybe one that is often overlooked, is also made however by social workers in this study about the cohesive effect which community violence had by bringing families and communities together in a more mutually supportive manner.

A similar study by Lindsay and Baidoun (2004) looking at the impact of the Palestinian conflict noted the frustrations expressed by service users about difficulties getting to and from work due to the frequency of checkpoints and road closures. Both of these studies significantly conclude that "living in societies where political conflict becomes prolonged inevitably impacts negatively (...) on ordinary citizens and users of health and social care..." (Ramon *et al*, 2005:12).

In sensitising qualifying social workers to the magnitude of how such division impacts on service users, perhaps progress can be made towards helping social workers better understand and appreciate the contribution they can potentially make to political conflict resolution. Nevertheless, such initiatives need to be endorsed and supported at a structural level to avoid limiting and hampering the effectiveness of social work practice in violent contexts (Cohen, 2001 in Ramon *et al*, 2005).

#### 4.2. Case Study

Currently at Queen's University in Belfast, Northern Ireland we have been piloting the involvement of service users who have had direct personal experience of being affected by Northern Ireland's conflict in the teaching of social work students. These individuals have been injured, traumatised and bereaved through the 'Troubles' and have been sharing their experiences with first year social work students as a way of preparing them for the skills they need to be aware of when working with service users who have had similar type experiences. What this involves in the classroom situation is students working in pairs discussing their understanding and fears of 'the other' whereby they have opportunities to explore stereotypes and histories. Through use of case study material prepared in advance, social work students and the service users discuss together ideas around developing skills of engagement and communication in working with victims and survivors of the conflict. This also gives opportunities for the students to hear perspectives from citizens who have been 'hard to reach/seldom heard' and for the mutual exploration of feelings thoughts and behaviours. In order to ensure that this is a safe and supportive learning space for all of the participants it is important that these sessions are all meticulously planned. The social work teaching staff therefore hold several preparatory meetings with the service users before the teaching whereby there is an agreed approach to the teaching. Additionally a learning contract is agreed with the students which reflects important issues such as confidentiality, privacy, support and professional behaviour.

## V. CONCLUSION

The main conclusion from this small study was the overwhelming support existing across Northern Ireland for involving service users and carers in all aspects of social work training. More specifically however, the findings formed the basis for the development of key *Good Practice Themes and Guidelines* around the involvement of citizens in social work education, one of which, the *Northern Ireland Context* and associated issues around anti-oppressive practice are expanded upon. This paper has presented the findings of a small-scale piece of research conducted among relevant stakeholders in Northern Ireland that forms the basis for good practice guidelines in the involvement of service users and carers as citizen trainers in social work education. For the purpose of this article however,

one aspect of good practice in this regard has been emphasized, i.e. the way such citizens can assist social work students in their understanding of how community division and violent conflict can affect individuals and communities.

Such citizen trainers are demonstrating that they can make a valuable contribution to the quality of social work education. An opportunity now presents itself in a more peaceful Northern Ireland for citizens to assist social work students in their understanding of the *Northern Ireland Context*. This research has generated some pragmatic suggestions for achieving this understanding which should facilitate such students in their understanding of anti-oppressive perspectives more generally. The challenges inherent in this work are not underestimated and, indeed, all of the actors in this endeavour need support.

The potential outcomes however are considerable for social work students nationally and internationally, as the role that citizens occupy in assisting their understanding of complex issues is significantly advanced.

## REFERENCES

- ADAMS, R.; DOMINELLI, L; PAYNE, M. (2002): *Critical Practice in Social Work*. Basingstoke. Palgrave.
- ALSTON, M.; BOWLES, W. (2003): *Research for Social Workers. An introduction to methods*. 2nd edition. London and New York. Routledge Taylor and Francis Group.
- ARLOW, M. (2002): *The Development of Education for Democratic Citizenship in Northern Ireland* accessed at [www.ibe.unesco.org/curriculum/Balticpdf/northern\\_ireland.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Balticpdf/northern_ireland.pdf)
- BELCHER, J.R. (1994): "Understanding the process of social drift among the homeless: a qualitative analysis" in *Qualitative Research in Social Work*, E. Sherman & W.J. Reid (eds.), New York, Columbia University Press.
- BERESFORD, P.; CROFT, S. (1993): *Citizen Involvement: A Practical Guide for Change*, Basingstoke, Macmillan.
- BERESFORD, P.; PAGE, L.; STEVENS, A. (1994): *Changing the culture: Involving service users in social work education*, CCETSW Paper 32.2, London: Central Council for Education and Training in Social Work.
- BERESFORD, P. (1999): *Service Users Knowledges and Social Work Theory: Conflict or Collaboration?* 26th May 1999, Brunel University, Seminar Topic.
- CAMPBELL, J. (1998): 'Social Policy and Social Work in Northern Ireland' in *Social Work and Social Change in Northern Ireland. Issues for Contemporary Practice* (CCETSW. 1998. ch. 1, p. 4 -15).
- CAMPBELL, J.; Mc COLGAN, M. (2001): "Social Work in Northern Ireland" in M. Payne, and S. Shardlow, (eds) *Social Work in the Western Isles of Europe*. London: Jessica Kingsley.
- CCETSW (1999): *Getting Off the Fence: Challenging Sectarianism in Personal Social Services*. London: Central Council for Education and Training in Social Work.
- CITIZENS AS TRAINERS GROUP, Young Independent People Presenting Educational Entertainment, Rimmer, A and Harwood, K (2004): *Citizen Participation in the Education and Training of Social Workers*. Social Work Education, vol. 23, no. 3, June 2004, pp. 309-323.
- CLARKE, S. (2000): *Social Work as Community Development: A Management Model for Social Change*, Aldershot. Ashgate.
- COHEN, S. (2001): *States of Denial: Knowing about Atrocities and Suffering*, London, Polity Press.
- DH (Department of Health) (2000): *A quality strategy for social care*, London: DH.
- DHSSPS (2003): *Northern Ireland Framework Specification for the Degree in Social Work*. Belfast.

- DUFFY, J. (2006): *Participating and Learning: Citizen Involvement in Social Work Education in the Northern Ireland Context. A Good Practice Guide*. London: Social Care Institute for Excellence/Social Work and Social Policy (SWAP)/Northern Ireland Social Care Council (NISCC).  
<http://www.scie.org.uk/publications/misc/citizeninvolvement.pdf>.
- FAY, M.T.; MORRISSEY, M.; SMYTH, M. (1999): *Northern Ireland's Troubles: The Human Costs*. London: Pluto.
- FORD, P.; JOHNSTON, B.; MITCHELL, R.; MYLES, F. (2004): "Social Work Education and criticality: some thoughts from research". *Journal of Social Work Education*, vol. 23, Issue 2, April 2004, pp. 185-198.
- GARCIA, B.; VAN SOEST, D. (1997): "Changing Perceptions of Diversity and Oppression: MSW Students Discuss the Effects of a Required Course", *Journal of Social Work Education*, vol. 33, Winter, pp. 119-129.
- GENERAL SOCIAL CARE COUNCIL (2004): *Working towards full participation*. A report on how social work degree courses, which started in 2003, have begun to involve service users and carers in social work training.
- GOVERNMENTS OF UK AND IRELAND, (1998): *The Agreement*, Northern Ireland Office.
- HYDE, C.A.; RUTH, B.J. (2002): "Multicultural Content and Class Participation: Do Students Self-Censor?" *Journal of Social Work Education*, vol. 38, no. 2, pp. 241-256.
- LEVIN, E. (2004) *Involving service users and carers in social work education*. London. Social Care Institute for Excellence.
- LINDSAY, J.; BAIDOUN, N. (2004): *An exploration of the experience of Palestinian practitioners during the 2nd Intifada*, paper presented at the conference on International Social Work, Adelaide, October.
- MC COLGAN, M. (1998): "Issues for Social Work Practice with Families and Children in Northern Ireland" in *Social Work and Social Change in Northern Ireland. Issues for Contemporary Practice* (CCETSW. 1998. ch. 1, p. 96 -108).
- NISCC (2003): *Rules for the Approval of the Degree in Social Work*. Belfast. Northern Ireland.
- PINKERTON, J (1998): "Social Work and the Troubles: New Opportunities for Engagement" in *Social Work and Social Change in Northern Ireland. Issues for Contemporary Practice* (CCETSW. 1998. ch. 1, p. 15 -30).
- PINKERTON, J.; CAMPBELL, J. (2002): "Social Work and Social Justice in Northern Ireland: Towards a New Occupational Space". *British Journal of Social Work*, vol. 32, pp. 723-737.
- RAMON, S. (2004): "The Impact of the 2nd Intifada on Israeli Arab and Jewish Social Workers". *European Journal of Social Work*, 7(3), pp. 285-303.
- RAMON, S.; CAMPBELL, J.; LINDSAY, J.; Mc CRYSTAL, P.; BAIDOUN, N. (2006): "The Impact of Political Conflict on Social Work: Experiences from Northern Ireland, Israel and Palestine". *British Journal of Social Work*, 2006, 36(3): 435-450. Oxford University Press.
- RIMMER, A. (1997): "Power and Dignity: Women, poverty and credit unions". *Gender and Development*, 5, no. 3.
- SMYTH, M.; CAMPBELL, J. (1996): "Social Work, Sectarianism and Anti-Sectarian Practice in Northern Ireland", *British Journal of Social Work*.
- TATUM, B.D. (1992): "Talking about Race, Learning about Racism: An Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom". *Harvard Educational Review*, vol. 62, no. 1, pp. 1-24.
- THOMPSON, N. (2000): *Understanding Social Work, Preparing for Practice*, Palgrave, Basingstoke.
- VAN SOEST, D. (1994): "Social Education for Multicultural Practice and Social Justice Advocacy: A Field Study of How Students Experience the Learning Process". *Journal of Multicultural Social Work*, vol. 3, no. 1, pp. 17-28.
- WILLIAMSON, A.; DARBY, J. (1978): "Social Welfare Services" in J. Darby and A. Williamson, *Violence and the Social Services in Northern Ireland*, London: Heinemann.



## NECESIDADES EMERGENTES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

### NATIVIDAD DE LA RED VEGA

Departamento de Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

### RESUMEN

**E**l escenario social actual plantea nuevas dimensiones para un progreso humano que conlleva la promoción no únicamente de los recursos económicos, también de los recursos humanos y sociales que den cumplida respuesta a las necesidades sociales emergentes. Ello comporta nuevas exigencias de responsabilidad social que han de ser asumidas por personas, profesionales y organizaciones. La educación, y por tanto la universidad, tiene un papel clave en los procesos de responsabilidad social, que se ha de poner de manifiesto a través del ejercicio de sus funciones: la gestión, la docencia, la investigación y el compromiso social, en el contexto del que forma parte. Asumir estas funciones, desde la responsabilidad social, supone un compromiso de toda la organización universitaria con el desarrollo ciudadano, democrático y sostenible, y también, con la inclusión social y la riqueza de las redes sociales; en definitiva, con la calidad de vida.

*Palabras clave:* necesidades emergentes, organización, universidad, responsabilidad social, agentes, procesos.

### ABSTRACT

The current social climate raises new issues for human progress that involves not only economic resources but also the development of human and social resources to respond to emerging social needs. This creates new social responsibility requirements for people, professionals and organisations. Education and universities play a vital role in the processes of social responsibility, in terms of their management, teaching, research and social commitment within their own context. Assuming these functions from a position of social responsibility requires the commitment of the whole university, with democratic and sustainable citizenship, social inclusion and enriched social networks with a view to increased quality of life.

*Key words:* emerging needs, organisation, university, social responsibility, actors, processes.

#### CORRESPONDENCIA:

##### **Natividad de la Red Vega**

*Departamento de Sociología y Trabajo Social. Facultad de Educación y Trabajo Social*

*Universidad de Valladolid*

Campus Universitario "Miguel Delibes" · Paseo de Belén, 1 · 47011 VALLADOLID (España)

Tel: +34 983 423 289 · Fax: +34 983 423 436 · [redvega@trs.uva.es](mailto:redvega@trs.uva.es)



## I. INTRODUCCIÓN

La globalización económica, técnica y de la información son ya un hecho incuestionable por su evidente realidad. Ante el avance de estos fenómenos globales, parece que encontramos desorientaciones en la globalización de la humanidad, de la ética, de la dimensión humana. En esta situación, no faltan quienes afirman que la globalización y la sociedad del conocimiento pueden significar la gran oportunidad para la humanidad. Para ello, se habrá de superar, en este mundo globalizado, una dinámica de *progreso* que ha pasado de ser un medio a ser un fin; cuando el progreso es el objetivo de la humanidad y deja de ser la humanidad el objetivo del progreso, se produce mucha muerte. La historia nos lo viene demostrando.

La humanización del progreso, el rostro humano de la globalización y de la sociedad del conocimiento, comporta el logro equilibrado del desarrollo en armonía con la ética global y con la solidaridad, para no solamente competir para ser más competitivos, sino también compartir siendo solidarios.

Como afirmó el premio Nobel de la Paz, Nelson Mandela, el reto del siglo debe ser el de globalizar la solidaridad y, por tanto, también la responsabilidad. Ello nos sitúa, por una parte, en el ámbito de los *recursos no monetarios* como el otro pie de camino de la globalización económico-monetaria y, por otra parte, ante la relación entre progreso y humanidad desde las *nuevas bases de la moral*.

Las dimensiones esenciales de la calidad de vida en nuestra realidad no están solamente vinculadas a lo económico y a lo monetario; así se constata ante situaciones afectadas por el desempleo, la soledad, la incomunicación, la crisis del medio ambiente, las vinculadas a la prolongación de la esperanza de vida, la inmigración, las revoluciones de tiempos, los desequilibrios norte-sur, la necesidad de repensar los modos y formas de cooperación internacional... Las múltiples dimensiones de solución a estos fenómenos están vinculadas a los recursos económicos, pero también a expresiones de cooperación, de riqueza social y capacidad creativa, también, a veces, no ausentes de confusión. Y ello porque incluso la asignación de los mismos recursos económicos ha de estar precedida de esas expresiones, y sólo desde la sensibilidad necesaria se contemplará el enfoque correcto de los respectivos presupuestos de diversas organizaciones públicas o privadas. Porque únicamente desde ese tipo de preparación y desde la gestión eficaz se aplicarán esos recursos a los fines que incidan en la calidad de vida de los destinatarios.

Aparece con cierta evidencia que hoy las leyes, los reglamentos, las normas, la racionalidad económica, la organización y la gestión, con ser necesarias, no son suficientes para garantizar la prosperidad moderna, el bienestar y el progreso con rostro humano.

Además, en este contexto de globalización, de nuevos conceptos de espacio y tiempo, y de inversión de medios-fines, han *evolucionado las bases de la moral*; hoy las bases de la moral están en la dignidad. ¿La dignidad de quién? En un mundo globalizado, la dignidad de todos, porque todos somos ya próximos; y la dignidad de cada uno, de cada persona, de cada organización, de cada institución, en definitiva, de la sociedad en la que vivimos.

## II. NECESIDADES Y PROBLEMAS. RECURSOS A POTENCIAR Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS ORGANIZACIONES

Surgen actualmente nuevas necesidades, y no tan nuevas, que interfieren en la calidad de vida de la ciudadanía y de la sociedad; necesidades cuya respuesta y satisfacción requiere de recursos económicos, pero también necesidades relacionadas con la inclusión y cohesión social, con los derechos cívicos y medioambientales, con la participación y la autodeterminación. Todo ello se produce en un escenario complejo y no ausente de crisis político-social que incide en la pérdida de confianza de la ciudadanía, en la credibilidad de

las instituciones de representación política, como los partidos políticos o los gobiernos, en la incertidumbre de las organizaciones sociales como sindicatos y asociaciones, o de los programas que no responden fielmente a las dimensiones actuales de las necesidades.

Parece aún actual la expresión de Martínez cuando nos dice, hace ya más de 14 años, que “*el Estado se ve cada vez más inhabilitado para satisfacer necesidades colectivas, las instituciones no muestran una capacidad de respuesta suficiente para adecuarse al nuevo escenario y las estructuras de representación confrontan desafíos cuya complejidad las supera, poniendo en evidencia en muchos casos su rigidez*”<sup>1</sup>.

Todo ello incide en las nuevas formas que va adoptando la misma crisis del Estado de Bienestar, lo que se ha venido desarrollando al ritmo de varios factores, entre los que señala García Roca el debilitamiento de la cultura participativa y redistributiva, por lo que se hace necesario, para la solución de dicha crisis, en el contexto político, “ampliar los actores sociales en orden a crear y mantener los sistemas de protección” para fortalecer la participación social y ciudadana<sup>2</sup>.

En la búsqueda de respuestas a estas situaciones, se hacen necesarios también otros elementos del progreso humano, desde las nuevas bases de la moral, a partir de nuevas formas de confianza y de altruismo. Ello tiene su expresión en el *desarrollo de nuevas dinámicas sociales*, en nuevas realidades no económicas que se activan, por ejemplo, desde el descubrimiento de la importancia de dar y recibir y de la atención al tejido social basado en la reciprocidad y la responsabilidad colectiva. Se produce, así, en la sociedad, la riqueza social, que se concreta en lo que viene denominándose capital social<sup>3</sup>, porque genera el clima de confianza que aumenta la eficiencia de cualquier grupo, organización o sociedad.

Sin entrar aquí en los debates sobre la idea de capital social, nos limitamos a recordar las aportaciones de diversos autores que se basan en el valor intrínseco y colectivo de las comunidades y las corrientes que surgen de estos grupos para apoyarse mutuamente. Los beneficios que se derivan de ese apoyo mutuo organizado, según algunos de los primeros planteamientos de diversos autores, van desde el “potenciamiento de la democracia”, como señala Bourdieu (1986), pasando por la “energía social” que nos describe Hirschan (1986), los “valores compartidos” que resalta Coleman (1988), la “riqueza cívica de los valores recíprocos y la cooperación” que nos muestra Putman (1993), la “importancia de la confianza y la cooperación para el progreso” que apunta Fukuyama (1995) o la importancia de la “confianza y la capacidad asociativa” que resalta Kliksberg (2000).

En estos procesos, la educación es la principal vía de potenciación de este capital de personas y grupos y también es un factor fundamental en la presencia de profesionales socialmente responsables. En ello, las organizaciones tienen un papel clave.

1 MARTÍNEZ, R. (1995), “Redes sociales. Más allá del individualismo y del comunitarismo”, en Dabas, E., y Najmanovich D. (comp), *Redes. El lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Buenos Aires: Paidós, 338.

2 GARCÍA ROCA, J. (2004), *Políticas y programas de participación social*, Madrid: Síntesis, 43.

3 Consideramos aquí la expresión ‘capital social’ en lo que tiene de riqueza de dinámicas emprendedoras, de interacciones sociales con repercusión en la riqueza del tejido social. Existen perspectivas diferentes sobre lo que se denomina capital social; es apoyado por algunos autores, pero no faltan quienes cuestionan el concepto y el contenido, como, por ejemplo, NAVARRO LÓPEZ, V., “Crítica del concepto de capital social”, *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 172, 2003, 27-36. También Marrero A., “La teoría del capital social, una crítica en perspectiva latinoamericana”, *Revista Arxius*, <[www.rae.edu.uy/fcs/soc/curriculum/Amarrero](http://www.rae.edu.uy/fcs/soc/curriculum/Amarrero)>, tomado el 8 de septiembre de 2009.

Otros autores, entre ellos, Harriss y De Renzio (1997), nos advierten de algunos límites de los contenidos y posibles efectos del capital social. Además, señalan que la expresión ‘capital social’ es imprecisa y da lugar a malentendidos, pues se utiliza en referencia a contenidos bastante diferentes (vínculos familiares, organizaciones sociales, relaciones entre sociedad civil y Estado, marco político e institucional, normas sociales, etc.). Por otra parte, según cuál sea el concepto de capital social del que se parta, los proyectos orientados a incrementarlo pueden contribuir a reducir las desigualdades estructurales en las relaciones de poder, pero, a veces, también a incrementarlas.

Porque desde las organizaciones se promueven los recursos humanos y sociales; también las normas y las pautas de conducta que generan la confianza y la cooperación entre la gente y en la sociedad en general, que tienen su expresión en la responsabilidad social. Por ello, la responsabilidad social se ha identificado como factor importante del progreso democrático y del desarrollo social y económico –por ejemplo, Coleman (1990), Putnam (1993)– y, sobre todo, como clave en el proceso de cambio social capaz de superar los problemas actuales, que nos indica Kliksberg (2005), relacionados con: la creciente brecha social a partir de la desigualdad en la distribución de ingresos, la riqueza y los recursos educativos; la crisis de participación y representación y responsabilidad política por la realización de los derechos sociales; la repercusión de nuestro desarrollo en el medio ambiente, el marcado retroceso de sentido, de valores y de aspectos ético-morales con repercusión en la gestión y el desarrollo humano.

La respuesta a las exigencias sociales actuales es competencia de toda organización, sea pública, privada o social. Competencia que habrá de estar además presente en las interacciones entre el Estado, el Mercado y la Sociedad, desde la ausencia de prejuicios y la visión de responsabilidad compartida. Es una expresión de la consciencia de la repercusión y del impacto social que tiene cualquier decisión que adopte cada uno de los agentes como organización, en lo social, en lo económico, en lo relacional.

Ello parece tener su expresión más evidente en el creciente uso que está teniendo la *dimensión social*: mercado social, inversión social, balance social, contabilidad social, capital social. Una importancia que será efectiva si evita algunas contraindicaciones, tal como nos señala Guerra Sotill: *“Existe el riesgo de banalizar lo social y convertirlo en mera etiqueta limpiadora de conciencias, simple disfraz de una motivación básica y primariamente económica. En todo caso, lo social se incorpora, cada vez con más fuerza, como dimensión que complementa a lo económico-financiero, como criterio de gestión y evaluación de resultados, en un equilibrio difícil y esquivo, pero necesario”*<sup>4</sup>.

La mayor exigencia de lo social se hace más necesaria ante las múltiples dimensiones de la problemática actual, lo que exige diversas perspectivas de abordaje desde la responsabilidad de cada uno y desde la responsabilidad de la organización como un todo. Podemos, pues, considerar que una organización socialmente responsable ha de equilibrar y responder de sus impactos, sean éstos económicos, sociales y medioambientales o relacionados directamente con el fin específico que la caracteriza (educación, salud, servicios sociales...). Todo ello tiene unos efectos ineludibles de responsabilidad social también en los enfoques estratégicos y de gestión, lo que comporta, en las situaciones complejas actuales, la presencia de sistemas integrados de calidad, rindiendo cuentas, mediante auditorías externas, para evitar que la responsabilidad social no se quede en algo estético, en meras declaraciones de intenciones. Igualmente, se trata de generar procesos y resultados que estén alineados con las actitudes y acciones responsables de todos los miembros de la organización. De ahí que la responsabilidad social organizacional va más allá del compromiso ético y responsabilidad social individual o profesional, construyendo y aplicando, en el día a día, la responsabilidad social de toda la organización, desde el enfoque de la complejidad, la interdependencia generada entre el todo (la organización) y las partes (el personal y el resto de los grupos de interés)<sup>5</sup>. Estos aspectos precisan, además, del concurso de los Estados para impulsar políticas públicas que salvaguarden los asuntos de interés social.

4 GUERRASOTILLO A. (2005), “Sobre responsabilidad social empresarial”, en <www.analitica.com/va/sociedad/articulo/5900497.asp>, tomado el 17 de agosto de 2009.

5 BARRANCO, C., y RED VEGA, N. (2008), “Responsabilidad social organizacional y trabajo social”, Ponencia presentada en el *Congreso Internacional Interdisciplinar* celebrado en la Universidad de Santiago el día 3 de septiembre de 2008 (en prensa).

Parfraseando a Maturana, generar la responsabilidad social organizacional es exponerse la organización a sí misma y las personas vinculadas a la misma en sus preferencias y selecciones y hacerse cargo de las posibles consecuencias que pueda tener sobre los otros, lo que la organización y cada persona hacen<sup>6</sup>. Las consecuencias de toda organización van más allá de las dimensiones específicas de la misma y tienen una repercusión en la globalidad que nos envuelve, pues todo lo que sucede en cualquier parte está integrado en lo que E. Morin denomina conciencia y ciudadanía planetaria<sup>7</sup>.

### III. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La universidad, como organización, es un escenario privilegiado para la potenciación de recursos humanos y sociales y para la promoción de profesionales socialmente responsables en un mundo con nuevas necesidades. Por tanto, desde una gestión responsable, se ha de implicar en una formación que responda a dichas necesidades, a través de la docencia, la investigación, la vinculación al medio y la gestión universitaria.

Entre los desafíos universitarios más importantes, actualmente encontramos el de influir en los acontecimientos sociales, sin despreocuparse de su incidencia en los procesos sociales con identidad regional sostenibles que repercutan en la potenciación de bienestar de la sociedad de la que forma parte.

Así, la universidad se legitima socialmente en la medida que, desde la adecuada capacidad de análisis del contexto y la relación fluida y clara con los grupos y realidades sociales, responde a la promoción y calidad de vida del entorno del que forma parte. Ello requiere una cuidada sensibilidad hacia las necesidades y demandas sociales y que esta dimensión prevalezca siempre, en la docencia, la investigación, la gestión y las relaciones con la sociedad, sobre los intereses, las lógicas o los juegos de poder internos de la propia organización, más o menos corporativista, y ajenos a los de la sociedad en la que se sitúa.

Desde este enfoque, la responsabilidad social de las universidades es definida como *“una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover un desarrollo sostenible”* (OEA-BID8). Ello plantea un desafío importante a las universidades actuales, esto es, su incidencia en las comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo, a través de comportamientos socialmente responsables ante las necesidades y recursos sociales orientados al potenciamiento del progreso humano desde la propia universidad y con los *stakeholders*<sup>9</sup>. El desarrollo de las interacciones sociales se produce a través de los sentimientos, la confianza e información recíproca. Ello refuerza la cooperación y genera valor en las personas implicadas en

6 MATURANA, H. (2004), “Objetividad, responsabilidad y ética”, <<http://www.periodismo.uchile.cl/noticias/2004/anoacademicoinaug.html>>, tomado el 25 de abril de 2006.

7 MORIN, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós. Puede verse también sobre este tema y de este mismo autor (1996), «El pensamiento ecologizado», <[http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html)>, tomado el 25 de abril de 2008. MORIN, E. (2007), «Fronteras de lo político», <<http://www.globalizacion.org/ciudadania/MorinFronteraPolitico.htm>>, tomado el 25 de abril de 2008.

8 OEA-BID (2007), “¿Cómo enseñar Ética, capital social y Desarrollo en la Universidad? Estrategias de RSU”, apuntes del módulo 2: Responsabilidad Social Universitaria: ética desde la organización, p. 21.

9 En la definición de un *stakeholder*, influye actualmente la perspectiva que le otorga a dicho análisis el concepto de responsabilidad social que exige ubicar a los *stakeholders* en el centro o eje de la gestión de la organización, lo cual implica, como recuerda Adela Cortina (2006: 114), que *“debe formar parte del núcleo duro de la empresa, de su gestión básica, no ser algo más”, no ser una especie de limosna añadida que convive tranquilamente con bajos salarios, mala calidad del producto, empleos precarios, incluso explotación y violación de derechos básicos. La buena reputación se gana con las buenas prácticas, no con un marketing social que funciona como maquillaje de un rostro poco presentable”*.

estas dinámicas y en las personas que están en su perímetro y en el refuerzo del cambio social.

La UNESCO (1998) plantea, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, en unos de los puntos relacionados con la responsabilidad social universitaria (artículo 6 de la declaración), la responsabilidad que tienen las universidades en las orientaciones de largo plazo que permitan resolver las necesidades y aspiraciones sociales, inculcando esta responsabilidad a los estudiantes. Igualmente, establece, en el mencionado artículo 6, letra (b): *“La educación superior debe reforzar su servicio a la sociedad y en especial sus actividades para eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la enfermedad, utilizando principalmente enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los temas y los problemas”*.

Cuando la responsabilidad social en todo el ámbito universitario adquiere un lugar central en su visión, valores y misión, y no es algo accesorio, se produce un cambio significativo que afecta a toda la organización y a las relaciones con el contexto del que forma parte.

#### DISTINTAS FORMAS DE ENTENDER LA UNIVERSIDAD

Centrada en contenidos.	Centrada en contenidos, actitudes y valores.
Formación de profesionales productivos.	Formación de ciudadanos competentes en sus funciones profesionales.
Orientada a las necesidades del mercado de trabajo.	Orientada a anticiparse a las necesidades de la sociedad en su conjunto.
Uso social basado en el estatus, enriquecimiento y reconocimiento individual y en el crecimiento económico.	Uso social basado en la contribución al bien colectivo, la construcción social y al desarrollo humano.

FUENTE: Propuesta de reporting de RSC en las universidades públicas: aplicación al caso de la UNED. (2008).

La Declaración de Talloires<sup>10</sup>, elaborada en 2005 por las 27 universidades firmantes de diversos continentes y países, recoge con claridad la forma de entender la responsabilidad social en una serie de compromisos entre los que destacamos aquí:

- Expandir nuestros programas de compromiso cívico y responsabilidad social fundamentados en principios éticos y a través de la enseñanza, la investigación y el servicio público.
- Asumir la responsabilidad pública mediante el ejemplo personal y las políticas y mejores prácticas de nuestras instituciones de educación superior.
- Construir un marco institucional para motivar, premiar y reconocer las buenas prácticas en el servicio social realizado por estudiantes, docentes, personal administrativo y en las comunidades afiliadas a programas de compromiso social de nuestras universidades.
- Asegurar que los parámetros de excelencia, el debate crítico, la investigación y el juicio crítico sean aplicados al compromiso comunitario, con la misma rigurosidad que se tiene en otras formas de la actividad universitaria.
- Elevar el interés en las agencias gubernamentales, las empresas, las organizaciones comunitarias y los organismos internacionales en relación a la contribución de la educación superior al avance social y el bienestar colectivo. Colaborar con otros sectores para

<sup>10</sup> Equipo de rectores en *Declaración sobre Funciones cívicas y responsabilidad social de la educación superior*, Talloires, Francia, septiembre de 2005.

asegurar mayores impacto y ganancias sociales y económicas sostenidas para nuestras comunidades.

- Apoyar y promover asociaciones académicas, de carácter internacional, regional y nacional, como parte del esfuerzo de fortalecimiento del compromiso cívico universitario y del reconocimiento académico al servicio y acciones docentes y de investigación en el ámbito de la responsabilidad social universitaria.
- Participar activamente en actividades cívicas de importancia en nuestras comunidades.

### 3.1. *Responsabilidad social universitaria, principios y metodología*

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior establecido por el plan de Bolonia es una ocasión no únicamente para la homologación de créditos y de planes de estudios, es también una ocasión importante para recuperar y reforzar la misión de la universidad socialmente responsable desde espacios de participación de los *stakeholders* en los diferentes ámbitos del quehacer docente, investigador, de extensión y de gestión de las universidades<sup>11</sup>.

Ello comporta, como mínimo, mayor atención, por parte de las universidades, a los *principios* que fundamenten su responsabilidad universitaria y la dimensión del *aprendizaje como servicio*.

Tal como nos indica el profesor Rodríguez Fernández, cabe destacar como *principios de la responsabilidad social universitaria*<sup>12</sup>:

- Justicia, equidad, libertad de pensamiento, integridad y compromiso con la ciudadanía.
- Servicio público nacional e internacional.
- Incorporación de la responsabilidad social en el propio gobierno, organización, planificación y gestión de la universidad en todos sus niveles.
- Identificación objetiva de las partes interesadas.
- Organización, dirección y gestión participativas.
- Transparencia, evaluación de resultados desde una perspectiva múltiple y rendición de cuentas.
- Compromiso ético, interculturalidad, defensa de los derechos humanos, respeto de la diversidad, igualdad de oportunidades, preocupación por las generaciones futuras y sostenibilidad.
- Enfoque global y a largo plazo a favor del conjunto de la sociedad.
- Adopción de códigos formales de responsabilidad social.

Estos principios, asumidos por todos los órganos universitarios, facilitan la adecuación necesaria para afrontar los cambios ante situaciones de incertidumbre, conflictos culturales y divergencia de intereses.

11 En la última generación de los estatutos de las universidades aparece la preocupación por estas dimensiones, con frecuencia referidas a situaciones concretas. Así, por ejemplo, en la Universidad de Valladolid, en el artículo 3, se recoge que se asumen “*como valores inspiradores de su actividad, la promoción de la paz y la cooperación entre los pueblos, la transformación social y la creación y difusión de formas culturales críticas y participativas, orientando el cumplimiento de sus fines bajo los principios de igualdad, libertad, justicia y solidaridad*”.

12 RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J. M. (2009): “Responsabilidad social universitaria. Desafíos ante un cambio de época”, en Actas de las *Jornadas sobre Responsabilidad Social en la Universidad*, organizadas por la Universidad de Valladolid, 28 y 29 de abril de 2009, pp. 9 y ss.

Nos advierte de la Cuesta que, puesto que en la sociedad del conocimiento las relaciones entre los principales actores implicados han cambiado radicalmente, la universidad ha de analizar el nuevo entorno y afrontar con audacia los retos de futuro, desde una perspectiva de profundo compromiso con la función última que le es inherente: poner el conocimiento al servicio del ser humano, de su progreso ético, realización personal, desarrollo profesional y vinculación solidaria con los intereses generales<sup>13</sup>. De aquí, se deriva la importancia que está adquiriendo la metodología de lo que viene denominándose el *aprendizaje-servicio*.

Se trata de un sistema metodológico de aprendizaje que trata de generar beneficios en tres ámbitos de la educación superior: el currículum académico, la formación en valores y la vinculación con la comunidad. Esta metodología se planifica en función del proyecto educativo institucional, de manera integrada con los contenidos curriculares y sostiene simultáneamente una intención pedagógica (mejorar la calidad de los aprendizajes académicos, poniendo en práctica todos los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos, y desarrollando nuevos aprendizajes y capacidades en la búsqueda de alternativas de desarrollo integral) y una intención solidaria (ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social efectivamente sentida por la comunidad), consiguiendo efectos significativos, sólidos y duraderos tanto para los estudiantes como para la comunidad<sup>14</sup>.

Se trata, pues, de una responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes y también en la formación de futuros profesionales, vinculando ambos, aprendizaje y profesionalidad, con las necesidades sociales y contextuales. Por ello, hablamos de una Universidad capaz de asumir su responsabilidad ante las necesidades reales y las transformaciones necesarias a través de los fundamentos y conocimientos, y también a través de las prácticas necesarias.

Prácticas no solamente abordadas desde el enfoque técnico o no solamente económico o político: la complejidad de la realidades comporta mayor profundidad, que se plantea desde dimensiones éticas y estratégicas, no únicamente eficientes desde la perspectiva económica monetaria, también desde la dimensión de movilidad democrática de inclusión.

Tenemos, así, una Universidad que responde, como cualquier otra organización, a la “sed de ética” del mundo actual —en palabras de Kliksberg<sup>15</sup>— y que se conduce a través de la responsabilidad social. Respuesta a la que no puede ser ajena ninguna organización. Para ello, como señala Morin<sup>16</sup>, se ha de armonizar la libertad de acción e iniciativa que caracteriza a toda organización en un mundo democrático con las preocupaciones por el mundo presente y futuro, sensible a la sociedad en la que se desarrolla.

### 3.2. *Responsabilidad social universitaria: algunas estrategias e indicadores*

Tal como venimos indicando, en la Universidad, podemos considerar cuatro *estrategias generales de responsabilidad social universitaria*, como nos indica Vallaey<sup>17</sup>. En cada

13 DE LA CUESTA, M. (2009): “Modelo de responsabilidad social en las sociedades españolas”, en actas de *Jornadas sobre Responsabilidad social universitaria*, organizadas por la Universidad de Valladolid, 28 y 29 de abril de 2009, pp. 13 y ss.

14 Cabe destacar las importantes aportaciones metodológicas y operativas sobre el *aprendizaje-servicio* de la profesora de la Universidad de Valladolid S. Lucas Mangas, con efectos muy destacados tanto para los alumnos como para el contexto en el que se desarrollan sus proyectos.

15 Véanse <<http://www.iadb.org/ética>>. <<http://www.clarin.com/suplementos/libros/2006/03/10/masetica.pdf>>, tomado el 20 de agosto de 2009.

16 <<http://www.complexus.org/garcia/espresapc.htm>>, tomado el 10 de agosto de 2009.

17 <<http://www.eumed.net/libros/2008b/402/Responsabilidad%20Social%20de%20las%20Universidades.htm>>.

una de esas estrategias se pueden considerar las respectivas acciones institucionales en torno a los indicadores correspondientes:

La *gestión interna* de la universidad es una estrategia de responsabilidad social que se pone de manifiesto cuando la universidad es una organización en la que se constata democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), haciendo de ella un modelo de desarrollo sostenible.

La responsabilidad social universitaria, nos indica de la Cuesta<sup>18</sup>, supone rendir cuentas a la sociedad de los avances positivos y negativos respecto a los compromisos asumidos con sus grupos de interés y, en general, en materia de derechos humanos, medio ambiente, buen gobierno y compromiso social. La RSU consiste en hacer bien las cosas para todos. Para ello, se debe utilizar la transparencia en la gestión, ya que ésta atrae mayores aportes de financiación y patrocinios y se crea una reputación y una buena imagen, mejoras de eficiencia en el uso de los recursos materiales (energéticos y otros), reducción de riesgos por conflictos con los grupos de interés (empleados, proveedores, etc.) y la necesidad de generar valores inmateriales (excelencia docente e investigadora, valores humanos...). Y esa gestión de calidad conllevará mejores resultados en el futuro.

Cabe considerar aquí, como ejemplos de indicadores, dentro de esta estrategia, los relacionados con:

- a) La *participación* como: incorporación de *stakeholders* a procesos de planificación y evaluación, relación con los sindicatos y asociaciones estudiantiles, fomento de procesos democráticos internos, calidad total.
- b) El *medio ambiente*: uso de sistemas de reciclaje en los recintos, uso de sistemas de ahorro de energía o energías alternativas, uso de tecnologías limpias o estudios de impacto ambiental de la gestión.
- c) La *inclusión social*: igualdad de género en la designación de cargos de mayor responsabilidad, instalaciones y servicios para alumnos con discapacidad, apoyo a los alumnos en situación socio-económica especial, existencia de una cultura organizacional inclusiva.
- d) El *acceso a redes*: empleabilidad de los titulados, capacidad emprendedora de los directivos, procesos de acreditación.
- e) La *toma de decisiones*: diseño de políticas y procedimientos que consideren la participación de *stakeholders*, definición de lineamientos estratégicos, existencia de una filosofía de colaboración explícita.

En la universidad, *la docencia constituye una estrategia clave* para el aprendizaje socialmente responsable abierto a la comunidad y a las situaciones reales desde la articulación de la enseñanza y la investigación. De la Cuesta nos indica al respecto que “*la educación superior, la investigación y la innovación no sólo son determinantes para afrontar los retos de una sociedad basada en el conocimiento, sino también para alcanzar una globalización solidaria y respetuosa de las identidades específicas, para garantizar el bienestar de los ciudadanos desde una perspectiva multidimensional, no sólo material, y para promover el desarrollo sostenible. En tal sentido, la Responsabilidad Social de las Universidades (RSU) es un medio para contribuir a todo ello*”<sup>19</sup>.

Los *indicadores* correspondientes a este eje, como corresponde a la organización que nos ocupa, son claves y también cabe diferenciar los relacionados con:

18 DE LA CUESTA, M. (2009), “Modelos de responsabilidad social en las universidades españolas”, en Actas de *Jornadas de responsabilidad social universitaria* organizadas por la UVA, celebradas en Valladolid los días 28 y 29 de abril de 2009, pp. 15-16.

19 DE LA CUESTA, M., *ibid.*, p. 14.



- a) La *participación*: contenidos docentes sobre RS y *aprendizaje-servicio*, procesos centrados en el estudiante, procesos de evaluación docente, utilización de estrategias docentes participativas tales como debates, juegos de rol, etc.
- b) El *medio ambiente*: contenidos de desarrollo sostenible en programas, actividades de formación ambiental, estrategias docentes ecológicas, incorporación del entorno y los ecosistemas cercanos al proceso formativo, mayor utilización de recursos bibliográficos virtuales.
- c) La *inclusión social*: formación en derechos sociales, aplicación de sistemas que faciliten los estudios en situaciones especiales, facilidad de acceso a materiales y recursos docentes para todos los estudiantes.
- d) El *acceso a las redes*: formación de emprendedores, formación en valores cívicos, aplicación de estrategias docentes de trabajo de cooperación, oportunidades de movilidad estudiantil, actividades docentes en interacción con entes externos.
- e) La *toma de decisiones*: formación de competencias para la toma de decisiones eficiente, fomento de la creatividad y la innovación, utilización de estrategias docentes que fomenten el trabajo en equipo.

Respecto a la promoción de la investigación, además de la básica, orientada al desarrollo del conocimiento, no puede eludirse la investigación de la Universidad desarrollada a través de convenios con las administraciones locales desde diversos departamentos de las diversas carreras, a desarrollar desde enfoques inter-disciplinares aplicados con las localidades de las que se forma parte (sin perder la perspectiva global ni caer en los localismos). Así, investigadores y docentes se encontrarían en el mismo lugar, trabajando sobre la misma problemática, desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de conocimientos y la inter-disciplinariedad, que pasaría a ser real y no sólo algo necesario e imprescindible que raramente se constata en la realidad.

Podemos citar aquí como indicadores de responsabilidad social:

- a) La *participación*: estudios relativos a participación ciudadana, evaluación participativa de la I+D+i realizada, investigaciones sobre recursos-necesidades o iniciativas de la comunidad local, incorporación de estudiantes a proyectos de investigación de promoción de RS.
- b) El *medio ambiente*: desarrollo de estudios relativos a la protección del medio ambiente, aplicación de criterios éticos para investigaciones con seres humanos, animales y ecosistemas, promoción de investigación-acción, docente y operativa.
- c) La *inclusión social*: estudios e investigación acerca de la inclusión social a nivel local y comunitario, difusión abierta y retroalimentación de resultados de los estudios e investigaciones, programas de iniciación a la investigación para académicos jóvenes en temas sobre responsabilidad.
- d) El *acceso a las redes*: estudios sobre recursos sociales, yacimientos de empleo... En el ámbito local, desarrollo de la investigación en conjunto con instituciones públicas y privadas, participación activa en redes nacionales e internacionales de investigación.
- e) La *toma de decisiones*: investigación acerca de los procesos de autodeterminación ciudadana, facilidades para gestionar los proyectos de investigación con repercusión y beneficio social.

Una cuarta e importante estrategia tiene que ver con la *proyección social*. Ello pasa por la importancia de la investigación aplicada en la realidad social de la que forma parte la universidad con las demandas y necesidades sociales y con las posibilidades de promoción local existentes.

La relación de la universidad con el contexto social se puede favorecer a través de los siguientes indicadores:

- a) La *participación*: integración a redes sociales, apoyo y trabajo conjunto con organismos del tercer sector, empresas y administración pública, apertura de los espacios, procesos e infraestructura universitaria para toda la comunidad.
- b) El *medio ambiente*: apoyo a las actividades de protección medioambiental realizadas por las redes sociales, actividades orientadas a la promoción medioambiental del contexto local y comunitario, compromiso con el entorno social y medioambiental.
- c) La *inclusión social*: desarrollo de actividades solidarias, fortalecimiento de capacidades y competencias básicas de los sectores en situaciones especiales.
- d) El *acceso a las redes*: convenios con empresas para prácticas profesionales, alianzas con asociaciones y colegios profesionales, realización de debates, charlas, coloquios y seminarios abiertos a la comunidad local.
- e) La *toma de decisiones*: contribución al fortalecimiento de capacidades de la comunidad local, difusión de valores y principios institucionales hacia la comunidad, programas de apoyo al desarrollo emprendedor a nivel local.

#### IV. CONCLUSIONES

A través del escenario presentado precedentemente sobre la responsabilidad social universitaria, emerge que el resultado final dependerá fundamentalmente de los agentes y de los procesos que hagan posible la voluntad de implicación en los planteamientos necesarios. Cuando nos referimos a los agentes, incluimos autoridades y personal de administración, particularmente implicados en la democracia y sostenibilidad de la organización; los docentes, investigadores y estudiantes, promotores de conocimientos, habilidades y actitudes vinculados a la responsabilidad social; sector público y privado, sociedad civil, los grupos sociales y los medios de comunicación del entorno social, que, entre sí y con la propia universidad, aúnan esfuerzos para una participación conjunta en intereses del bienestar social común más allá de los intereses particulares. Los procesos que favorecen la responsabilidad social de la universidad pasan por la promoción de capacidades humanas y culturales, el desarrollo económico, técnico-científico, ciudadano y democrático, todo ello para una calidad de vida con rostro humano.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BARRANCO, C.; RED VEGA, N. (2008): "Responsabilidad social organizacional y trabajo social", Ponencia presentada en el Congreso Internacional "*Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento*", celebrado en la Universidad de Santiago del 30 de octubre al 2 de noviembre de 2008 (en prensa).
- BOURDIEU, P. (1986): "The forms of capital", en J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research in Sociology of Education*, New York: Greenwood, 241-258.
- COLEMAN, J.S. (1988): "Social Capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94 (special supplement), 95-120.
- CORTINA, A. (2005): "Ética de la empresa: no sólo responsabilidad social", en *Ética de la empresa: hacia un nuevo orden global*, <http://www.etnor.org/html/pdf/XIV-SP-04-05.pdf> (tomado el 20 de julio de 2008).
- DE LA CUESTA, M. (2009): "Modelo de responsabilidad social en las sociedades españolas", en actas de *Jornadas sobre Responsabilidad social universitaria*, organizadas por la Universidad de Valladolid, 28 y 29 de abril de 2009.

- EQUIPO DE RECTORES (2005): *Declaración sobre funciones cívicas y responsabilidad social de la educación superior*, Talloires, Francia.
- FUKUYAMA, E. (1995): "Social capital and the global economy", *Foreign Affaire*, 74 (5), septiembre, 89-103.
- GARCÍA ROCA, J. (2004): *Políticas y programas de participación social*, Madrid: Síntesis.
- GERRERA SOTILLO, A. (2005): "Sobre responsabilidad social empresarial", [www.analitica.com/va/sociedad/articulo/5900497.asp](http://www.analitica.com/va/sociedad/articulo/5900497.asp) (tomado el 17 de agosto de 2009).
- KLIKSBERG, B. (2000): *Capital social y cultura, claves olvidadas del desarrollo*, Instituto Interamericano para el desarrollo social, 7, 1-37.
- KLIKSBERG, B.; TOMASSINI, L. (2000): *Capital Social y Cultura: Claves estratégicas para el desarrollo*, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Editorial Fondo de Cultura Económica
- KLIKSBERG, B. (2005): *Más ética, más desarrollo*, Buenos Aires: Temas, 5.ª ed.
- MARTÍNEZ, R. (1995): "Redes sociales. Más allá del individualismo y del comunitarismo», en E. Dabas y D. Najamanovich (comp.), *Redes. Lenguaje de los vínculos: hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Buenos Aires: Paidós.
- MATURANA, H. (2004): "Objetividad, responsabilidad y ética", <http://www.periodismo.uchile.cl/noticias/2004/anoacademicoinaug.html> (tomado el 25 de abril de 2006).
- MORIN, E. (1996): "El pensamiento ecologizado", [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html) (tomado el 25 de abril de 2008).
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós. Puede verse también sobre este tema y de este mismo autor, <http://www.globalizacion.org/ciudadania/MorinFronteraPolitico.htm>.
- MORIN, E. (2007): "Fronteras de lo político", <http://www.globalizacion.org/ciudadania/MorinFronteraPolitico.htm> (tomado el 25 de abril de 2008).
- NAVARRO LÓPEZ, V. (2003): "Crítica del concepto de capital social", en *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 172, 27-36.
- OEA (Organización de Estados Americanos) – BID (Banco Internacional de Desarrollo) (2007): "¿Cómo enseñar ética, capital social y desarrollo humano en la Universidad?", Módulo 2. *Responsabilidad social Universitaria: ética desde la organización*, [http://www.educoas.org/portal/ineam/cursos\\_2007/ETICA-E102\\_07.aspx?culture=es&navid=241](http://www.educoas.org/portal/ineam/cursos_2007/ETICA-E102_07.aspx?culture=es&navid=241) (tomado en agosto de 2009).
- PUTNAM, R.D. (1993): "The prosperous community. Social capital and public life", *The American Prospect*, 13.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J.M. (2009): "Responsabilidad social universitaria. Desafíos ante un cambio de época", en Actas de las *Jornadas sobre Responsabilidad social en la Universidad*, organizadas por la Universidad de Valladolid, 28 y 29 de abril de 2009.
- UNESCO: "Conferencia Mundial sobre Educación Superior", Debate Temático sobre la Responsabilidad Social, la autonomía y la libertad académica de las universidades.
- VALLAEYS, F. (2004): en A. M. Díez, *La responsabilidad de la universidad en la promoción del capital social*, Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, <http://www.eumed.net/libros/2008b/402/Responsabilidad%20Social%20de%20las%20Universidades> (tomado el 08/09/2009).

## DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

- <http://www.iadb.org/ética> (tomado el 20 de agosto de 2009).
- <http://www.clarin.com/suplementos/libros/2006/03/10/masetica.pdf> (tomado el 20/08/2009).
- <http://www.complexus.org/garcia/espresapc.htm> (tomado el 10 de agosto de 2009).
- <http://www.eumed.net/libros/2008b/402/Responsabilidad%20Social%20de%20las%20Universidades.htm> (tomado el 12 agosto 2009).
- <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=111> (tomado el 10 de agosto de 2009).

---

## II. TRIBUNA LIBRE



## CATEGORÍA SOCIAL Y ETNICIDAD EN FRANCIA

EGUZKI URTEAGA

Departamento de Sociología I. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad del País Vasco Vitoria. Centro de Investigación IKER (laboratorio asociado al CNRS francés).

### RESUMEN

Las investigaciones sociológicas llevadas a cabo en Francia en materia de inmigración tienden a asociar de manera creciente la categoría social y la etnicidad en torno a cuatro objetos y problemáticas: 1) las manifestaciones del racismo y de la discriminación en el trabajo, que dificultan el acceso de los inmigrantes al empleo y, más aún, a los altos cargos, 2) la segregación urbana con el aislamiento y la concentración de la población inmigrante en ciudades y barrios determinados, que son ampliamente estigmatizados tanto por las autoridades como por los medios de comunicación, lo que dificulta su integración, 3) la descalificación y la etnicización creciente del sistema educativo en detrimento de un planteamiento en términos de situación social y de capital cultural, y 4) los disturbios urbanos que se reproducen como consecuencia de la discriminación y de la fragilización de la población inmigrante y tras unos incidentes con la policía.

*Palabras clave:* categoría social, etnicidad, discriminación, racismo, segregación, Francia.

### ABSTRACT

Sociological research in France on the subject of immigration tends to group social category and ethnicity together in terms of four issues and problems: 1) manifestations of racism and discrimination in the workplace, which hinder immigrants' access to employment and particularly to positions of responsibility, 2) urban segregation, which includes isolation and the concentration of immigrant populations in certain cities and areas that are widely stigmatized by the authorities and the mass media alike, making integration difficult, 3) the disqualification and growing ethnicisation of the educational system to the detriment of an approach based on social situation and cultural capital, and 4) urban unrest, which occurs as a consequence of the discrimination and increased fragility of the immigrant population, and following incidents with the police.

*Key words:* social category, ethnicity, discrimination, racism, segregation, France.

#### CORRESPONDENCIA:

**Eguzki Arteaga**

Departamento de Sociología I. Escuela Universitaria de Trabajo Social  
Universidad del País Vasco

Los Apraiz, 2 · 01006 VITORIA (España)

Tel: +34 945 014 260 · Fax: +34 945 013 308 · [eguzki.urteaga@ehu.es](mailto:eguzki.urteaga@ehu.es)

## INTRODUCCIÓN

En treinta años, los trabajos sobre la inmigración se han multiplicado, ya que numerosos campos de la sociología (urbana, de la educación, del empleo, de la vida política, de las religiones) se han cruzado con ella para medir su impacto social. Los objetos, conceptos y métodos han evolucionado y las categorías de la sociología de la inmigración se han ilustrado en varias investigaciones empíricas. El estudio comparativo llevado a cabo sobre la instalación de los inmigrantes ha conducido a Castels (1984) a ver en el racismo y en la discriminación racial el origen de la formación de las minorías étnicas en Europa. Después de mostrar cierta reticencia a la hora de reconocer las discriminaciones, Francia ha aceptado, en los ámbitos tanto político como científico, hacerlo para demostrar que el éxito de la integración supone la desaparición de todas las discriminaciones. “*Completamente desfasado con respecto a la realidad que pretendía describir, el lenguaje se convertía no tanto en un instrumento de análisis sino en lo que lo imposibilitaba*”<sup>1</sup>.

En este sentido, las investigaciones sociológicas llevadas a cabo en Francia<sup>2</sup> en materia de inmigración tienden a asociar de manera creciente la clase social y la etnicidad en torno a cuatro objetos y problemáticas: 1) las manifestaciones del racismo y de la discriminación en el trabajo, que dificultan el acceso de los inmigrantes al empleo y, más aún, a los altos cargos, 2) la segregación urbana con el aislamiento y la concentración de la población inmigrante en ciudades y barrios determinados que son ampliamente estigmatizados tanto por las autoridades como por los medios de comunicación, 3) la descalificación y la etnicización creciente del sistema educativo en detrimento de un planteamiento en términos de situación social y de capital cultural, y 4) los disturbios urbanos<sup>3</sup> que se reproducen como consecuencia de la discriminación y de la fragilización de la población inmigrante y tras unos incidentes con la policía.

### I. EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN EL TRABAJO

La naturaleza misma de la empresa y del empleo cambia a partir de los años 1980. El desempleo masivo se instala de manera duradera e impide el acceso al empleo, especialmente de la juventud popular, y, en su seno, de la parte proveniente de la inmigración. El acceso al trabajo estable se produce después de un largo periodo de precariedad laboral donde las prácticas, los contratos definidos y la interinidad se encadenan. Esta situación aleja a los jóvenes de los sindicatos porque no pertenecen a las empresas o no se identifican con las centrales. A partir de los años 1990, la estigmatización de los jóvenes provenientes de la inmigración se produce a través de los testimonios individuales en la prensa y se manifiesta por mediación de la discriminación en la contratación. Afecta en primer lugar a los jóvenes que acumulan los estigmas: hijos de inmigrantes, de musulmanes, de obreros y de los suburbios urbanos.

Si Bataille (1997) es uno de los primeros en estudiar el racismo en el ámbito laboral, este tema ha sido tabú durante un largo periodo, como lo atestigua el título del artículo “*Racismo y discriminación en el trabajo: una realidad ocultada*”<sup>4</sup>. Se sitúa en la continuidad de una investigación europea que establece que Francia no dispone de ningún instru-

1 FASSIN, D., «L'invention française de la discrimination», *Revue française de science politique*, vol.52, nº4, 2002, p. 214.

2 WIEVIORKA, M., *La France raciste*. Paris, Seuil, 1992.  
TAGUIEFF, P.-A., *Face au racisme*. Paris, La Découverte, 1991.

3 AVENEL, C., *Sociologie des quartiers sensibles*. Paris, Armand Colin, 2005.

4 DE RUDDER, V.; VOURC'H, F.; TRIPIER, M., “Racisme et discrimination dans le travail: une réalité occultée”, *L'Homme et la société*, nº 121-122, 1996.

mento de medida de la discriminación y que su denegación es frecuente<sup>5</sup>. Denunciando la ley del silencio en torno a las discriminaciones racistas en la empresa, ciertos investigadores han expuesto los procedimientos directos e indirectos así como los argumentos de los empleadores que desean evitar a los “indeseables”. Muestran que las leyes de la República dejan a los empleadores numerosas vías de no respetarlas cuando lo consideran oportuno, teniendo en cuenta los procedimientos de contratación y la ausencia de un movimiento de opinión que deslegitima tales prácticas<sup>6</sup>. La discriminación en la contratación explica, en parte, el auge del empresariado étnico entre las nuevas generaciones<sup>7</sup>. ¿Este acceso desigual al empleo, incluso precario, es el fruto de un cúmulo de deficiencias o la expresión de un racismo latente? En realidad, las carencias y las discriminaciones se compaginan para conducir a dicho resultado<sup>8</sup>.

Una encuesta observa la presencia de las nuevas generaciones de inmigrantes en un mayor número de sectores y de profesiones, pero subraya una sobre-representación de los descendientes de inmigrantes magrebíes entre los desempleados y los precarios. La deficiencia vinculada a un origen heredado “*atestigua de la existencia de unas discriminaciones cuya amplitud y persistencia relevan más del sistema en sí que de las disposiciones individuales de los empleadores*”. La investigación de Silberman y Fournier (2004) concluye igualmente a un “castigo étnico” que padecen los descendientes de inmigrantes magrebíes y, cada vez más, los jóvenes provenientes de África subsahariana. El interés de esta investigación estriba en la aplicación al caso francés de las teorías americanas sobre la asimilación segmentada<sup>9</sup>. Lo que aproxima la situación de los negros en Estados Unidos a la de los descendientes de la inmigración post-colonial en un contexto histórico de dominación asociado a los efectos de la escolarización diferencial y que reproduce una infravaloración duradera.

El reconocimiento de las discriminaciones por las administraciones públicas ha provocado la puesta en marcha de unos dispositivos de lucha contra estas últimas. Progresivamente, la discriminación vinculada al origen ha sido diluida en un dispositivo general que concierne tanto al sexo, a la edad o a la orientación sexual como a la deficiencia. La responsabilidad de las desigualdades que padecen sigue recaiendo en los interesados. Según Fassin, se ha pasado a la denegación, puesto que, “*apenas reconocidas oficialmente, las discriminaciones raciales se ven excluidas del espacio público. Con el discurso sobre la igualdad de oportunidades, se difumina la realidad de las discriminaciones, y, con la instauración de dispositivos indiferenciados, se borra su carácter racial*”<sup>10</sup>. Para Lorcerie<sup>11</sup>, la lucha contra las discriminaciones se enfrenta a un “etno-nacionalismo” que impregna las mentalidades y las instituciones: “*las instituciones republicanas promueven el anti-racismo y se muestran preocupadas por la igualdad. A pesar de ello, el primordialismo nacional, movilizado sistemáticamente en la vida política sin ser reconocido, sigue vigente y es legítimo para los agentes públicos*”.

Si la discriminación supone una relación de poder y de dominación, el racismo ordinario se refiere a la esfera de las actitudes y de las opiniones y se declina diferentemente

5 WRENCH, J.; REA, A.; OUALI, N., *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market*. London, Macmillan, 1999.

6 DE RUDDER, V.; POIRET, C.; VOURC'H, F., *L'inégalité raciste*. Paris, PUF, 2000, pp. 140-146.

7 SANTELLI, E., *La mobilité sociale dans l'immigration*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2001.

8 AUBERT, F.; TRIPIER, M.; VOURC'H, F., *Jeunes issus de l'immigration: de l'école à l'emploi*. Paris, CIEMI/L'Harmattan, 1997.

9 PORTES, A., “Children of immigrants: segmented assimilation and its determinants”, in PORTES, A., *et al*, *The economic sociology of immigration*. New York, Sage, 1995.

10 FASSIN, D., “Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations”, in FASSIN, D., FASSIN, E., *De la question sociale à la question raciale*. Paris, La Découverte, 2006, p. 140.

11 LORCERIE, F., “Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres”, in SMOUTS, M.-C., *La situation post-coloniale*. Paris, Presses de Sciences Po, 2007, p. 301.



según los entornos sociales. El discurso racista en los sectores populares está generalmente relacionado con las condiciones de vida y con las representaciones que se despliegan en el trabajo y fuera de él. Ha sido objeto de varios estudios, ya que las clases media y alta se escapan de la competencia profesional y residencial con los inmigrantes. El racismo en el mundo obrero es poco ideologizado y se fundamenta, en primer lugar, en la experiencia de la competencia. Pétonnet (1968) ha mostrado que las categorías populares más precarizadas, a veces anteriormente inmigrantes, acusan claramente a los inmigrantes recién llegados de aprovecharse de los recursos del Estado de bienestar, cuyos beneficiarios deberían ser ellos mismos. Los temores y las competencias así como las solidaridades están presentes en las mentes. La figura del inmigrante atormenta el imaginario obrero en la medida en que revela la inseguridad de su estatus social. *“Con todos los riesgos de incomprensión, de exclusión y de división que implica el descontrol de la situación: la clase obrera francesa es menos racista que la clase media de su país y mucho menos que otras clases obreras en Europa, pero se encuentra desprotegida ante el cambio”*<sup>12</sup>.

La encuesta realizada en Sochaux por Beaud y Pialoux (1999) conduce a conclusiones relativamente pesimistas: la clase obrera vive un declive ineluctable de sus posiciones económicas, sociales y simbólicas. Lo vive como un drama y los discursos racistas recogidos a veces por los investigadores deben ser interpretados en este contexto, sobre todo cuando son recogidos por unos intelectuales antirracistas. La hostilidad de los obreros hacia todo lo que pudiera parecerse a la discriminación positiva a favor de los inmigrantes hace referencia al miedo que los azota de verse precipitados en una decadencia social insostenible para aquellos que, veinte años antes, pensaban conocer una promoción social. Más que la impresión de un racismo obrero, se puede considerar el voto obrero para el Frente Nacional como un último intento de diferenciación social y de reivindicación del derecho a existir en un contexto de desclasificación estructural de la clase obrera<sup>13</sup>. De Rudder y Vourc’h (2006), que se interesan por las dificultades sindicales en la lucha contra el racismo, consideran que estos no pueden seguir escondiendo el racismo existente en el ámbito laboral y empiezan a preocuparse por el que se expresa en su seno.

El trabajo histórico llevado a cabo por Noiriel (2007a) ofrece un amplio análisis de las relaciones entre la inmigración y el racismo, demostrando hasta qué punto este último utiliza las mismas vías desde la III República. Rechazando el vínculo entre el racismo y la colonización, insiste en el papel esencial desempeñado por los medios de comunicación, los expertos y los escritores en la construcción del discurso público. Este justifica las prácticas y las decisiones del poder y de la administración pública en materia de inmigración, convirtiéndolo en problema. Numerosos discursos aparentemente sabios defienden el “interés nacional” sugiriendo la selección de los inmigrantes.

## II. LOS EXTRANJEROS EN EL ESPACIO URBANO

La ciudad es un lugar privilegiado para la escenificación de las diferencias. Los estudios sobre la vivienda han demostrado que los inmigrantes, a través de la articulación de su triple estatus de hombres, de obreros no cualificados y de extranjeros, son el objeto de mecanismos segregativos que tienden a concentrarlos en ciertos barrios y tipos de vivienda. En un primer tiempo, se ha impuesto la separación, ya que, durante mucho tiempo, han sido acantonados en centros<sup>14</sup>, hoteles, chabolas y zonas de tránsito, antes de ocupar vi-

12 VERRET, M., *L'espace ouvrier*. Paris, Armand Colin, 1979, p. 168.

13 BEAUD, S.; PIALOUX, M., *Retour sur la condition ouvrière*. Paris, Fayard, 1999, p. 404-405.

14 BERNARDOT, M., “Chronique d’une institution: la Sonacotra 1956-1976”, *Sociétés contemporaines*, n° 33-34, 1999.

viendas ordinarias, sobre todo de protección oficial<sup>15</sup>. Contrariamente a la empresa, donde disponían de un estatus reconocido, la situación de los inmigrantes en el espacio local es lo que está en juego electoralmente. Son objeto de fantasmas y de estrategias de evitación. Estos espacios de convivencia han sido considerados como lugares de escenificación de las diferencias culturales. La ciudad es el lugar privilegiado de la exageración culturalista, a pesar de que sea imposible medirlo. Efectivamente, las poblaciones que han vivido la colonización están a menudo más aculturadas que las demás, lo que no significa que no sean víctimas de las discriminaciones. La sociología de la inmigración ha tenido que deconstruir estas representaciones para poner de manifiesto lo que esconden, sobre todo las estrategias de evitación.

Algunos trabajos académicos traducen la opinión común y persistente de que la inmigración constituye un problema. En 1974, surge una polémica entorno a la noción de “umbral de tolerancia” de la sociedad francesa hacia los extranjeros que una investigación del INED trata de cuantificar. Este umbral supone que, más allá de un cierto porcentaje de extranjeros en una zona geográfica, los autóctonos manifiestan actitudes de rechazo. Las cuestiones planteadas a lo largo del sondeo de opinión aparecen extravagantes hoy en día para una investigación científica, pero demuestran el arraigo del binomio inmigración-problema. La connotación organicista de la noción de umbral, que presenta a los inmigrantes como si un cuerpo extranjero a la nación se tratara, está recusada por el conjunto de los investigadores que se dedican a la sociología de la inmigración, puesto que intentan precisamente deconstruir el sentido común y las prenociones que se esconden detrás de numerosos discursos.

La trilogía realizada sobre tres barrios parisinos<sup>16</sup> constituye una aplicación directa de esta deconstrucción. Transponiendo a Francia la tradición de Chicago, los autores articulan el espacio urbano, las posiciones sociales y las relaciones inter-étnicas. Así, los inmigrantes de los barrios favorecidos, el distrito nº16 de París, no gozan de ninguna visibilidad. En el distrito nº13, se constituye un barrio chino alrededor de comercios étnicos. El mercado de Aligre y el distrito nº12 aparecen como unos lugares de coexistencia pacífica. Las reacciones de rechazo, de indiferencia, de solidaridad y de ayuda mutua se manifiestan siempre a propósito de parámetros económicos y simbólicos diferenciados. Las interacciones relacionan a unos actores distinguidos en función de la nacionalidad, el sexo, la edad, el estatus económico y la trayectoria tanto social como personal. Los conflictos no son considerados como desviaciones sino como unos procesos clásicos de aprovechamiento de las oportunidades. Si no se habla de tolerancia, el miedo al comunitarismo y al Islam refuerza el análisis culturalista. El ghetto<sup>17</sup> es descrito en términos criminales y se considera como un enclave en la República. El estudio de la estratificación social y étnica del espacio se focaliza en los suburbios urbanos en los que se encuentran concentradas las poblaciones inmigrantes. Se le asocia una nueva figura: la de los jóvenes de los suburbios.

Esta situación conduce a los sociólogos a considerar que el espacio político local estructura las relaciones sociales. A través de un amplio trabajo de observación participativa llevada a cabo en un municipio obrero de la periferia parisina, Masclet (2003) pone de manifiesto tres procesos vinculados entre sí a la hora de comprender la crisis persistente de los suburbios. En primer lugar, insiste en el desconocimiento y la falta de reconocimiento por parte de las fuerzas políticas locales de un “nuevo proletariado” que se corresponde a la clase obrera clásica de los “barrios rojos”. En segundo lugar, subraya el cierre del espacio político a todas las fuerzas de izquierda que no ofrecen ningún relevo real a los

15 BAROU, J., “Trajectoires résidentielles du bidonville au logement social”, in DEWITTE, P., *Immigration et intégration. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 1999.

16 TABOADA-LEONETTI, I., *Les immigrés des beaux quartiers*. Paris, CIEMI/L'Harmattan, 1987.

17 LAPEYRONNIE, D., *Ghetto urbain*. Paris, Robert Laffont, 2008.

militantes asociativos provenientes de la inmigración. En tercer lugar, pone el énfasis en la derechización o la búsqueda de identificación comunitaria de una parte de la juventud descendiente de la inmigración decepcionada por la izquierda. Analizando las estrategias de los actores urbanos, tales como la evitación de los barrios estigmatizados, la investigación revela la discriminación en el acceso a la vivienda y el peso de las estrategias educativas que constituyen un vector central en el reparto de las desigualdades espaciales<sup>18</sup>.

### III. DESCALIFICACIÓN Y ETNICIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los primeros en interesarse por la escolarización de los hijos de inmigrantes han realizado un diagnóstico comparativo, enfrentándose al sentido común: el hijo de inmigrante que tiene otra cultura tendría dificultades por definición. En realidad, la pertenencia social sigue siendo preponderante en la medida en que el fracaso escolar es debido ante todo al origen mayoritariamente obrero de los descendientes de inmigrantes. Analizando la trayectoria escolar de los niños de los suburbios de la región de Sochaux en los años 1990, Beaud insiste en sus condiciones de socialización. Acumulan las carencias que difícilmente pueden ser segmentadas en variables separadas. El trabajo de campo pone de manifiesto lo que significa concretamente haber crecido en un suburbio durante los años de crisis: conocer las privaciones materiales y la angustia ante un futuro incierto, matricularse en escuelas e institutos situados en *Zonas de Educación Prioritaria* que resisten como pueden a la anomía ambiental, tener un horizonte geográfico que se limita al barrio, asistir a la decadencia de los hermanos mayores o de los vecinos, padecer el racismo y diversas formas de discriminación. Este pasado, que se cristaliza en el cuerpo y en la mente de los jóvenes, acaba por constituir una deficiencia inicial considerable en la competencia escolar y en la pugna para acceder a un empleo estable<sup>19</sup>.

El Instituto de Estadística francés, el INSEE<sup>20</sup>, propone un análisis de las relaciones que mantienen las familias con el sistema educativo. “*A entorno social comparable, las familias inmigrantes se distinguen notablemente de las demás familias por su relación con el sistema educativo: expresan casi siempre aspiraciones escolares más elevadas*”. En este sentido, se produce una evolución de la problemática. Por una parte, las familias inmigrantes manifiestan su heterogeneidad, según los estatus sociales, las nacionalidades de origen y las zonas de escolarización. Por otra parte, con el transcurso del tiempo, las familias inmigrantes no mantienen la misma relación con el sistema educativo que al inicio de su estancia. El estudio se interesa por la movilización de las familias y su capacidad para aprovechar las oportunidades del sistema educativo. El interés se desplaza hacia la relación entre la escuela y su entorno. Un dispositivo de discriminación positiva territorializado se desarrolla en Francia al final de los años 1970: las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP), que disponen de recursos humanos y materiales adicionales. Para lograr la clasificación en ZEP, se toma en consideración la presencia de niños inmigrantes que se asocia a un factor de fracaso escolar así como el comportamiento de las familias y las dificultades sociales.

Ya en la encuesta del INED de 1974, el niño inmigrante es presentado como un problema que justifica unas prácticas de evitación. Estudiando el fracaso escolar en un municipio del suburbio parisino, Léger y Tripier (1986) han demostrado de qué forma la supuesta ecuación “porcentaje elevado de niños inmigrantes = fracaso escolar de todos” estigmatiza el centro. Describen la existencia de una profecía auto-realizadora. Gracias al no respeto

18 OBERTI, M., *L'École dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences Po, 2007.

19 BEAUD, S., *80% au bac. Et après? Les enfants de la démocratisation*. Paris, La Découverte, 2002, p. 304-305.

20 CAILLE, P.; O'PREY, S., “Les familles immigrées et l'école française: un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France”, *Données sociales*, 2003.

del mapa escolar, la escuela de barrio obrero se convierte en un centro aún más popular, con más inmigrantes y con una tasa de fracaso escolar superior. La fama del centro escolar está cada día más vinculada al del barrio en el que se ubica. Esta situación resulta de un contexto de competencia entre los centros y del desarrollo de unas estrategias para preservar su prestigio. El conjunto de la vida social atestigua de la existencia de una frontera simbólica que tiende a desplazar las familias inmigrantes hacia el exterior de la comunidad educativa. Los estudios de Barthón (1997) y de Van Zanten (2002) han demostrado también de qué manera las estrategias de los diversos actores se entremezclan para escapar a la espiral de la descalificación: la preferencia de las familias por la escuela privada y las estrategias de reputación de los directores de centro. Este fenómeno se ha acentuado hasta el punto de hacer desaparecer el mapa escolar bajo el argumento de la necesidad de garantizar el derecho de las familias a la libre elección. Van Zanten (2006) habla de trivialización de la discriminación y hace suyo el análisis del círculo vicioso de la evitación que se fundamenta en la idea que la diversidad es un obstáculo para una buena escolaridad.

En su investigación sobre los colegios descalificados de la periferia de Lyon, Payet establece el proceso de etnicización de las relaciones educativas. Analizando la constitución de las clases de secundaria de un centro, pone de manifiesto los procesos de segregación interna al sistema educativo. La asociación “femenino-francés-precoc” constituye el polo valorizado del mundo escolar al que se opone el polo desvalorizado “masculino-magrebí-en fracaso”<sup>21</sup>. Por su parte, Lorcerie (1999) muestra el deslizamiento progresivo de las problemáticas de estudio que empiezan con la etiqueta “hijos de inmigrantes”, para orientarse poco a poco hacia la de “públicos difíciles”, y acabar con la etnicidad. Demuestra que la referencia a la etnicidad va en aumento tanto en la escuela como fuera de ella, sin que los dispositivos de lucha contra las discriminaciones lo perciban<sup>22</sup>. La estigmatización étnica sirve para las estrategias de clasificación: quedarse entre iguales para los más favorecidos y evitar la desclasificación para los menos favorecidos. Si la etnicización de las relaciones sociales se desarrolla en todos los ámbitos de la sociedad, ¿qué ocurre en el sistema educativo considerado como el lugar por excelencia de la “indiferencia ante las diferencias”? El interés se centra en lo que sucede en el seno de la escuela, especialmente a propósito del velo islámico. Esta polémica ha relanzado el debate sobre la laicidad francesa y ha reafirmado la *doxa* republicana de la neutralidad de la escuela.

Félouzis y sus colaboradores han estudiado la segregación étnica en el colegio y sus consecuencias a partir del reparto de más de 144.000 alumnos de la academia de Burdeos. La construcción de la variable inmigrante se ha producido a partir del nombre de los alumnos<sup>23</sup>. Los resultados no son unívocos en términos de efectos sobre la calidad de la escolaridad aunque sean claros en lo que respecta a la segregación. “*Las tasas de segregación son mucho más importantes en función del origen étnico que según el origen social o el retraso escolar*”<sup>24</sup>. La atención se centra en los centros más segregados donde se plantea con una gran agudeza “la cuestión de la integración y de la igualdad de oportunidades”. Perrotón (2000), que ha participado en esta investigación, subraya la ambivalencia de esta etnicización de los alumnos así como de la escuela y de las familias. Las actitudes oscilan entre la valoración del prójimo y la estigmatización de las diferencias étnicas en razón de la norma verbal anti-racista y del peso de la tradición republicana. Uno de los componentes de la estigmatización de los niños descendientes de inmigrantes en el sistema educativo es la imputación de malos comportamientos. Durante el mismo periodo, la

21 PAYET, J-P., *Collèges de banlieue*. Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995, p. 134.

22 LORCERIE, F., *L'école et le défi*. Paris, INRP/ESF, 2003.

23 FÉLOUZIS, G.; LIOT, F.; PERROTON, J., *L'Apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2005.

24 FÉLOUZIS, G., “La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences”, *Revue française de Sociologie*, vol. 44, n° 3, 2003

asociación etnicidad y delincuencia se ha desarrollado como una evidencia<sup>25</sup>. El tema de la violencia y de las incivildades está cada vez más vinculado a la juventud proveniente de la inmigración. El paso de la noción de dificultad o de conflicto al de violencia tiene como consecuencia que se resuelve un conflicto mientras que se reprime la violencia. A menudo, el conflicto tiene una dimensión colectiva y la violencia, además de referirse al individuo, oculta lo que está en juego.

#### IV. LOS DISTURBIOS URBANOS

Los disturbios urbanos han sido el objeto de varias investigaciones<sup>26</sup>. Si la crisis del modelo republicano de integración de los jóvenes descendientes de inmigrantes es abordado a veces, la dimensión étnica de estos acontecimientos es frecuentemente eludida a favor de una interpretación que privilegia las causas sociales y espaciales. Bien es cierto que, en Francia, estos acontecimientos no han dado lugar a una movilización explícita fundamentada en la etnicidad. Las principales interpretaciones insisten especialmente en la crisis de los suburbios urbanos, la ausencia de movilidad social y las discriminaciones étnicas. En su libro, Bachmann y Le Guennec (1997) recuerdan la historia de las viviendas de protección oficial y de las grandes construcciones. Muestran de qué manera la esperanza despertada por estas construcciones durante los años 1960 y 1970 se ha transformado, con la ruptura del “ascensor social”, en una crisis social aguda puesta de manifiesto por los disturbios.

Los trabajos de Beaud y Pialoux (2003) insisten en el aumento de la precariedad y de la desesperación social, la desestructuración del mundo obrero, de sus solidaridades y de sus organizaciones. Tras una investigación minuciosa, enuncian las causas de los disturbios: el abandono de estos barrios, la ausencia de un seguimiento de estos jóvenes por el sistema educativo y los servicios sociales, el fracaso escolar cada vez más costoso de los desfavorecidos, la aceptación de la precariedad estructural, la ausencia de solidaridad con esta juventud sacrificada, el racismo ordinario y la discriminación en la contratación alimentan la desesperación y el resentimiento creciente de estos jóvenes. Este análisis diverge un poco de la interpretación propuesta diez años antes por Jazouli (1986) y Dubet (1987), tras los rodeos de las Minguettes en 1981, y por Lapeyronnie (1993), después de los disturbios de Vaulx-en-Velin. Dubet considera que la acción colectiva llevada a cabo por los jóvenes marginados durante los disturbios resulta del racismo y, más precisamente, de las prácticas discriminatorias de la policía. Bachmann y Le Guennec (1997), por su parte, insisten en el factor que ha desencadenado estos disturbios, ya que se trata sistemáticamente de la muerte de un joven tras un enfrentamiento con la policía. El contencioso entre la policía y los jóvenes es permanente como lo atestiguan los estudios llevados a cabo tras los disturbios de 2005. Mucchielli y Le Goaziou (2006) demuestran que las prácticas policiales en estos barrios no constituyen una solución ante los problemas existentes sino un factor de enquistamiento. La conflictividad entre los jóvenes y la policía se prolonga incluso en el sistema judicial<sup>27</sup>. La estigmatización excesiva de la que son objeto estos jóvenes, especialmente en sus contactos con las fuerzas de seguridad y los constantes controles de identidad, hace que los perciban como unas provocaciones. Estas prácticas se perpetúan, lo que alimenta su odio de la policía.

Los disturbios de 2005 han permitido igualmente identificar las causas institucionales, tales como el menor compromiso del Estado con los dispositivos destinados a los subur-

25 MUCCHIELLI, L., *Violences et insécurité*. Paris, La Découverte, 2002.

26 SAYAD, A., *La double absence*. Paris, Seuil, 1999.

27 LAGRANGE, H.; OBERTI, M., *Émeutes urbaines et protestations*. Paris, Presses de Sciences Po, 2006.

bios, lo que genera un sentimiento de abandono en estas zonas periféricas<sup>28</sup>. Esta implicación inferior se ha producido sobre todo en las actividades de animación, de renovación y de inserción. Lagrange y Oberti (2006) han analizado los efectos de las políticas locales sobre los disturbios, demostrando que si la acción pública local tiene poca incidencia sobre el inicio de los disturbios, puede reducir su amplitud. Lagrange considera que una actitud abierta en cuanto al reconocimiento de la pluralidad de las culturas de algunas municipalidades parece haber contenido los acontecimientos.

Si Beaud y Pialoux (2003) consideran que los disturbios son la consecuencia de una desesperación social, Dubet y Lapeyronnie (1992) insisten más en los sentimientos de desprecio y de injusticia sentidos por los jóvenes de estas zonas de relegación. Los disturbios están frecuentemente asociados a la rabia de los jóvenes excluidos que expresan una violencia sin proyecto. Lapeyronnie concede una dimensión política a los disturbios que define como el hecho de unos “primitivos de la protesta”, es decir, la protesta de los que no tienen otra forma que la violencia colectiva para que les escuchen y entrar así en el espacio político. Esta interpretación es igualmente compartida por las investigaciones internacionales sobre los disturbios urbanos de los grupos étnicos minorizados. Según esta perspectiva, el disturbio como violencia colectiva no organizada es una manifestación política que no puede reducirse a la expresión de una criminalidad urbana. En su análisis sobre los argumentos utilizados durante los disturbios de 2005, Mauger (2006) formula una hipótesis similar hablando de protesta proto-política, es decir, de una protesta en contra de las prácticas estatales percibidas como ilegítimas. En este sentido, la protesta es una manera de entrar en el espacio político. No obstante, esta interpretación oculta ciertas prácticas de la sociabilidad de los suburbios, la efervescencia asociativa, la implicación política y la vitalidad de las prácticas solidarias<sup>29</sup> que no consideran los suburbios como espacios completamente despolitizados<sup>30</sup>. Si los disturbios de 1983 conducen a la formación de una organización autónoma y a unas reivindicaciones políticas durante “la marcha por la igualdad”, en 2005, la dimensión política es menor, mientras que las manifestaciones de violencia ponen el énfasis sobre las prácticas de unos jóvenes hombres que afirman su virilidad.

La dificultad de plantear la cuestión de la radicalización de las relaciones sociales en Francia conduce a infravalorar el desplazamiento de la cuestión social hacia la cuestión racial<sup>31</sup>, aunque numerosas investigaciones subrayen el peso de la discriminación racial y de la segregación. Al contrario de los trabajos británicos sobre este tema, la cuestión del racismo político e institucional no se ha estudiado tanto. Sin embargo, esta temática es tratada como consecuencia de la aparición del concepto de respeto que convierte los disturbios en acciones colectivas a favor del reconocimiento. La mayoría de los autores identifican de manera más explícita esta demanda de reconocimiento. Por último, algunos trabajos intentan determinar en qué medida las estructuras institucionales y políticas francesas contribuyen al advenimiento de los disturbios. Algunos ponen el énfasis en el cierre del sistema político galo y la poca disposición de las autoridades a reconocer organizaciones legítimas con el fin de negociar con ellas.

28 MUCCHIELLI, L.; LE GOAZIOU, V., *Quand les banlieues brûlent*. Paris, La Découverte, 2006.

29 KOKOREFF, M., *La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique*. Paris, Payot, 2003.

30 KOKOREFF, M., “Sociologie de l'émeute. Les dimensions de l'action en question”, *Déviance et société*, vol. 30, n° 4, 2006.

31 FASSIN, D.; FASSIN, E., *De la question sociale à la question raciale*. Paris, La Découverte, 2006.

## V. CONCLUSIÓN

Las investigaciones empíricas ven enfrentarse varias interpretaciones: la de las relaciones de clase, la de las relaciones de género y la de las relaciones interétnicas. El debate gira igualmente en torno al papel desempeñado por las instituciones que disponen de un poder de imposición superior al que goza la acción de las minorías dominadas. Demuestran que, para comprender unas situaciones concretas, conviene combinar ciertas variables y asociarlas en el tiempo. La aproximación entre las sociologías del género y del racismo es más evidente. Se desarrollan trabajos sobre las relaciones de género entre los jóvenes de los suburbios<sup>32</sup>. Refiriéndose a autores norteamericanos, varias investigaciones asocian la clase, el género y la etnicidad<sup>33</sup>. Por ejemplo, volviendo a la polémica sobre el velo islámico, que ha desembocado en la ley de 2004 sobre los signos religiosos ostensibles en el sistema educativo, Fassin relaciona el registro sexual y racial, puesto que la ley tiene que proteger a las víctimas.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, F.; TRIPIER, M.; VOURC'H, F., *Jeunes issus de l'immigration: de l'école à l'emploi*. Paris, CIEMI/L'Harmattan, 1997.
- AVENEL, C., *Sociologie des quartiers sensibles*. Paris, Armand Colin, 2005.
- BAROU, J., "Trajectoires résidentielles du bidonville au logement social", in DEWITTE, P., *Immigration et intégration. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 1999.
- BEAUD, S., *80% au bac. Et après? Les enfants de la démocratisation*. Paris, La Découverte, 2002.
- BEAUD, S.; PIALOUX, M., *Retour sur la condition ouvrière*. Paris, Fayard, 1999.
- BERNARDOT, M., "Chronique d'une institution: la Sonacotra 1956-1976", *Sociétés contemporaines*, n° 33-34, 1999.
- CAILLE, P.; O'PREY, S., "Les familles immigrées et l'école française: un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France", *Données sociales*, 2003.
- DE RUDDER, V.; POIRET, C.; VOURC'H, F., *L'inégalité raciste*. Paris, PUF, 2000.
- DE RUDDER, V.; VOURC'H, F.; TRIPIER, M., "Racisme et discrimination dans le travail: une réalité occultée", *L'Homme et la société*, n° 121-122, 1996.
- FASSIN, D., "L'invention française de la discrimination", *Revue française de science politique*, vol. 52, n° 4, 2002.
- FASSIN, D., "Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations", in FASSIN, D.; FASSIN, E., *De la question sociale à la question raciale*. Paris, La Découverte, 2006.
- FASSIN, D.; FASSIN, E., *De la question sociale à la question raciale*. Paris, La Découverte, 2006.
- FÉLOUZIS, G., "La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences", *Revue française de Sociologie*, vol. 44, n° 3, 2003.
- FÉLOUZIS, G.; LIOT, F.; PERROTON, J., *L'Apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2005.
- HAMEL, C., "De la radicalisation du sexisme au sexisme identitaire", *Migrations et Société*, vol. 17, n° 100, 2005.
- KOKOREFF, M., *La force des quartiers. De la délinquance à l'engagement politique*. Paris, Payot, 2003.

32 HAMEL, C., "De la radicalisation du sexisme au sexisme identitaire", *Migrations et Société*, vol. 17, n° 100, 2005.

33 POIRET, C., "Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques: quelques enseignements du débat nord-américain", *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21, n° 1, 2005.

- KOKOREFF, M., "Sociologie de l'émeute. Les dimensions de l'action en question", *Déviance et société*, vol. 30, n° 4, 2006.
- LAGRANGE, H.; OBERTI, M., *Emeutes urbaines et protestations*. Paris, Presses de Sciences Po, 2006.
- LAPEYRONNIE, D., *Ghetto urbain*. Paris, Robert Laffont, 2008.
- LORCERIE, F., *L'école et le défile*. Paris, INRP/ESF, 2003.
- LORCERIE, F., "Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres", in SMOUTS, M.-C., *La situation post-coloniale*. Paris, Presses de Sciences Po, 2007.
- MUCCHIELLI, L., *Violences et insécurité*. Paris, La Découverte, 2002.
- MUCCHIELLI, L.; LE GOAZIOU, V., *Quand les banlieues brûlent*. Paris, La Découverte, 2006.
- OBERTI, M., *L'Ecole dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris, Presses de Sciences Po, 2007.
- PAYET, J-P., *Collèges de banlieue*. Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.
- POIRET, C., "Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques: quelques enseignements du débat nord-américain", *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21, n° 1, 2005.
- PORTES, A., "Children of immigrants: segmented assimilation and its determinants", in PORTES, A., *et al*, *The economic sociology of immigration*. New York, Sage, 1995.
- SANTELLI, E., *La mobilité sociale dans l'immigration*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2001.
- SAYAD, A., *La double absence*. Paris, Seuil, 1999.
- TABOADA-LEONETTI, I., *Les immigrés des beaux quartiers*. Paris, CIEMI/L'Harmattan, 1987.
- TAGUIEFF, P-A., *Face au racisme*. Paris, La Découverte, 1991.
- VERRET, M., *L'espace ouvrier*. Paris, Armand Colin, 1979.
- WIEVIORKA, M., *La France raciste*. Paris, Seuil, 1992.
- WRENCH, J.; REA, A.; OUALI, N., *Migrants, Ethnic, Minorities and the Labour Market*. London, Macmillan, 1999.





## NOCIONES DE *FAMILIA* EN EL DISCURSO DE PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL EN ESPACIOS ESCOLARES<sup>1</sup>

XIOMARA RODRÍGUEZ, FRANCIS ARAQUE, ELKIS SALAZAR

Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Zulia. Venezuela.

### RESUMEN

**E**l propósito es reflexionar sobre la noción de *familia* que circula en el sistema educativo como producto del discurso de la modernidad. En este discurso, la representación del “modelo ideal de familia” manifiesta una incoherencia entre la noción de *familia*, expresada en las construcciones teóricas y la noción manejada en la vida cotidiana. Se plantea construir un nuevo imaginario colectivo, que dé cuenta de la necesidad de revisar el discurso manejado por profesionales del Trabajo Social y otras disciplinas en espacios escolares, quienes establecen una relación en permanente construcción, donde se interrelacionan las subjetividades de todos los actores sociales concernidos en la convivencia familiar; siendo su labor significativa en el desarrollo de una conciencia crítica, hacia la construcción de nuevas nociones de familia que expresen la vivencia social.

*Palabras clave:* familias, espacios escolares, trabajo social, convivencia familiar.

### ABSTRACT

#### NOTIONS OF *FAMILY* IN THE DISCOURSE OF SOCIAL WORK PROFESSIONALS IN SCHOOLS

The purpose of this paper is to reflect on the notion of *family* that exists in the education system as a product of the discourse on modernity. In this discourse, the “ideal family model” is shown to be inconsistent with the notion of *family*, as expressed in theoretical constructs and the notion as it is used in daily life. The proposal is to build a new collective imaginary, one that realises the need to review the discourse used by social workers and other professionals in schools, who establish relationships that are constantly being built

#### CORRESPONDENCIA:

**Xiomara Rodríguez del Cordero**

Escuela de Trabajo Social. Universidad del Zulia (LUZ)

Maracaibo, ZULIA (Venezuela)

[xiodecor@hotmail.com](mailto:xiodecor@hotmail.com)

1 Este trabajo forma parte de las reflexiones generadas en el contexto de la línea de investigación “Representaciones, actores sociales y espacios de poder”, adscrita al doctorado en Ciencias Humanas. A su vez, es parte del proyecto de investigación “Construcción de identidades en familias y otros actores sociales”, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (LUZ) CONDES-LUZ.

upon, where the subjectivities of all the social actors involved in family coexistence interrelate; their most important task being to develop a critical consciousness, in order to construct new notions of family that encompass social experience.

Key words: families, schools, social work, coexistence.

## I. INTRODUCCIÓN

En el imaginario de profesionales del Trabajo Social, la noción de *familia* no es unívoca, adquiere múltiples significados producidos en la realidad personal y profesional proveniente de la experiencia directa con grupos familiares. Muchos de estos significados son acallados por la tradición teórica enraizada en todo el aparato social educativo, no obstante, el cuestionamiento que actualmente acontece en las Ciencias Sociales, desde la crítica a la modernidad, abre un debate que puede ser beneficioso para la legitimación de voces diversas y plurales.

Con el propósito de reflexionar sobre la noción de *familia* que circula entre estos profesionales en el sistema educativo, adoptamos una perspectiva socio-histórica a partir de un diseño documental de campo en un proceso de complejidad creciente que implicó el desarrollo de varios momentos. Un primer momento, se dedicó a la recolección de información proveniente, por un lado, de la revisión de material bibliográfico, y, por el otro, de los registros de campo llevados por las autoras con un grupo de trabajadoras sociales que contactó con familias en contextos educativos durante el *Seminario de Reflexión sobre Trabajo Social Familiar* organizado por las autoras en el contexto del doctorado en Ciencias Humanas.

Un segundo momento, consistió en organizar la información recopilada, –estableciendo primero separaciones, de acuerdo con las variables en estudio– para, luego, reunirla en un todo coherente, mediante un proceso de análisis y discusión efectuado por el equipo de investigación. Seguidamente, en un tercer momento, se procedió a levantar el informe de investigación que se ha estructurado, para su exposición, considerando, por un lado, las reflexiones teóricas y, por el otro, la noción de *familia* en el discurso de las trabajadoras sociales participantes en el referido seminario.

Concluyendo con algunas reflexiones en torno al debate actual acerca de la concepción de *familia* como ideario forjado desde el discurso de la modernidad en los países hegemónicos, frente a otras nociones de *familia* pensadas desde la pluralidad y la diversidad como expresión de la vivencia social.

## II. REFLEXIONES TEÓRICAS

Sin lugar a dudas, desde la segunda mitad del siglo XVIII y hasta fines del siglo XIX, se generaron cambios profundos en el imaginario social en relación a la concepción de *familia*. Estos cambios han sido analizados bajo diferentes perspectivas, desde las puramente sociológicas hasta las referencias psico-educativas, pasando por los estudios que pretenden analizar interacciones entre distintos planteamientos. Una mirada reflexiva a todas estas ideas implica una crítica al discurso hegemónico de la modernidad.

### 2.1. Reflexiones sobre la noción familia desde la crítica a la modernidad

La idea de que existe una lógica racional y universal de las instituciones (entre ellas, la familia) como rasgo identificador de las tendencias desarrolladas con la revolución francesa a finales del siglo XVIII tiene su fundamento, de acuerdo con Lander (1998), en la cosmo-visión liberal expresada en su concepción reduccionista de la naturaleza humana,

la naturalización de la sociedad capitalista y el contexto colonial-imperial en el cual se originó el pensamiento liberal.

El valor de la uniformidad que nace con la modernidad ha orientado la manera de entender la institución familiar como aquella conformada a partir del vínculo legal del matrimonio, la célula básica de la sociedad, conformada por padre, madre e hijos, considerado como el modelo más racional y, por lo tanto, más válido para todos, el modelo de familia universal.

Se trata del modelo de familia construido en el marco de la modernidad, como una vía para mejorar la calidad de la fuerza productiva de la población, representativo culturalmente y reconocido como institución social por el resto de las instituciones sociales como la Iglesia y la Escuela, entre otras, para garantizar el orden del Estado moderno (Carballeda, 2001).

Desde la modernidad, se promueve el ideal de hombre libre. De acuerdo con este ideal, la familia se debe iniciar por la libre elección de los miembros de la pareja e, igualmente, la afectividad entre sus miembros debe ser de signo positivo, con relaciones inclinadas hacia la tolerancia y la armonía, lo que dará lugar a la felicidad.

Esta noción de *familia* que se fortalece como hegemónica con el surgimiento y desarrollo de la sociedad moderna, resalta los derechos y libertades individuales y se consolida como la célula básica de la sociedad, como un hecho natural que se instala en el imaginario social (De Jong, 2001).

En otras palabras, el “modelo universal” es considerado lo natural, lo requerido por la naturaleza humana para su desarrollo natural desde sus primeros años de existencia. Lo contrario, o lo que se aleje del modelo natural, se califica como familia atípica, incompleta, inestructurada e indeseable para la formación de las personas en su infancia (Moreno, 1998).

En resumen, el reconocimiento del pensamiento liberal promueve la instauración de la noción de *familia nuclear* como modelo natural hegemónico de la sociedad moderna.

Durante el siglo XIX los cuestionamientos políticos y teóricos más sistemáticos del pensamiento liberal se promovieron desde el marxismo; al cuestionar la construcción liberal de la naturaleza humana, a partir de la experiencia histórica de la sociedad capitalista y del supuesto de la igualdad político-jurídica entre los hombres en una sociedad dividida en clases antagónicas, la delimitación liberal de los ámbitos público y privado, en la cual lo público es concebido como lo importante, lo correspondiente a los hombres, mientras que lo privado es lo no importante, lo doméstico, el ámbito de las mujeres (Lander, 1998).

En este orden de ideas, para el marxismo, las condiciones materiales de existencia determinan las formas de vida social. No es natural el paso de la propiedad colectiva a la propiedad privada, de igual forma que el paso de la poligamia a la monogamia mediante el matrimonio no consiste una evolución natural de la sociedad sino que atiende a razones de causa mayor emparentadas a la forma de establecer el sistema de producción conjuntamente con la relación entre los hombres de tal sociedad (Engels, 1971).

En los últimos años, los desarrollos teóricos más importantes referidos al tema le han dado continuidad a la discusión, destacándose como postura más vigorosa, aquella dirigida principalmente a cuestionar ese modelo único y universal de *familia*, en oposición a la diversidad de modelos emergentes en la vivencia de las relaciones familiares.

Al respecto, señala Carballeda, “*La familia es una realidad no homogénea en relación a la comprensión y explicación del mundo, intereses y proyectos de cada uno de sus integrantes*” (2001:67).

Existe una gran variedad de formas de ser *familia* producto de un conjunto de fenómenos tales como: diversas condiciones de organización familiar de acuerdo con caracte-

rísticas culturales y ancestrales específicas, los cambios en la formación y disolución de las uniones, la reducción del tamaño de las familias, aumento de familias monoparentales (materno o paterno filiales), aumento de los divorcios y, al mismo tiempo, aumento de las familias reconstituidas o de segundas nupcias, existencia de la matrifocalidad, matrilinealidad y de la matricentralidad y ausencia de procreación entre otros (Timó, 2001; Carballada, 2001; Moreno, 1998).

El reconocimiento de la coexistencia de diversas formas de organización familiar (incluida la propia familia nuclear), distintas al modelo moderno de *familia*, plantea como aspecto importante el considerar el mundo material y subjetivo de las familias, constituido por su realidad en movimiento, sus pensamientos y representaciones, que se hacen presente a través de ideas que constituyen significados, contraponiéndolos a los constructos sociales simbólicos que connotan a las familias desde sus semejanzas (De Jong, 1998), lo que invita a repensar los modos de comprender la configuración familiar porque es difícil encontrar un concepto de *familia* que los generalice a todos.

## 2.2. *La diversidad familiar en el entramado social*

Existen múltiples estudios sobre la *familia* y, con frecuencia, cada autor presenta su definición, estando detrás de cada construcción conceptual las percepciones del mundo de quienes la proponen. Esto nos sitúa ante diversas investigaciones filosóficas, éticas, psicológicas y antropológicas, entre otras, pero, en atención a la problemática expuesta, este artículo pretende desarrollar la construcción conceptual fuera de lo doctrinario y lo dogmático, entendiendo que lo familiar no es monopolio de nadie, sino que es social y vivencialmente primordial para cada sociedad. La deliberación se ordena desde una perspectiva de totalidad con base en el contenido teórico de cada uno de los autores seleccionados.

Haciendo una breve revisión de las conceptualizaciones sobre *familia*, Quijada (1994) destaca la existencia de conceptos de carácter amplio o restringido. En un sentido restringido, la familia está limitada a la unión de padre, madre e hijos. De acuerdo con este criterio, se define *familia* como el producto de la unión entre un hombre y una mujer en matrimonio con el propósito de estar juntos, concebir y criar hijos (Pérez Castillo, 2000). Desde un criterio amplio, la familia está definida por la consanguinidad proveniente de un tronco común. En este sentido, conjuntamente con los padres y los hijos, también está conformada por abuelos, tíos, sobrinos, entre otros parientes (Quijada, 1994). Esta misma postura es asumida cuando se enuncia operacionalmente *familia* como grupo primario formado por padres e hijos y otros parientes que se apoyan mutuamente entre ellos y a la sociedad (Ribeiro, 2000).

Según Quiroz (2000), *familia* es un término con múltiples sentidos que acepta definiciones técnicas dedicadas a lograr una medición exacta del fenómeno y definiciones de 'sentido común' ajustadas a normas culturales. Asumiendo un punto de vista técnico, cada disciplina tiene una definición según el objeto específico que le ha correspondido afrontar. Así, Eroles (1998) señala la existencia de diversas acepciones cuando de definir la familia se trata. Según este autor, para la Psicología, es relevante su capacidad de desarrollo y experiencia; para la Antropología, su condición de ser representativa de la sociedad a la que pertenece; para el Derecho, resalta la vinculación jurídica.

En efecto, existen numerosas elaboraciones acerca de las diversas maneras como cada una de las disciplinas define la realidad familiar, hecho en el que es posible vislumbrar la manera como se piensa en una sociedad, además del posicionamiento y el comportamiento de lo político con respecto a la familia (Legall, 1994).

Dentro de los aportes efectuados a la comprensión del concepto de *familia*, destaca el realizado por Sigmund Freud (1856-1939), quien creó el trasfondo teórico y un método de análisis con influencia decisiva en la manera de comprenderla: el psicoanálisis. Desde la

perspectiva psicoanalítica, se considera que la existencia mental y psíquica que la familia organiza en su historia permite a sus miembros lograr su salud o enfermedad a través de la modulación de los instintos humanos, la estructuración de la identificación del yo y el modo de procesar las situaciones traumáticas (Merea, 2006).

Desde una perspectiva evolutiva, para Satir (1982), la familia es el único grupo social que en un corto espacio de tiempo pasa por múltiples cambios: la concepción, el embarazo, el nacimiento, la aparición del lenguaje en los hijos, la escuela, la aparición de los maestros, la adolescencia, la independencia fuera del hogar, la menopausia y la andropausia, el climaterio, el rol de abuelos y, finalmente, la muerte de alguno de sus miembros. Según esta autora, el concepto de familia apunta a un espacio físico de convivencia humana, el lugar donde el ser humano puede recuperar el aliento para enfrentar mejor el mundo exterior.

Como lugar cultural, la familia es una agrupación elemental que afianza las creencias y valores culturales, constituyendo una institución clave en los procesos de integración social que establecen la construcción de identidades de sus miembros (Vidal, 2000). Por eso, es justo considerarla matriz de desarrollo e interacción social. La familia genera y trasmite la forma básica de valor moral: las maneras de vinculación social, que es lo que sostiene los imaginarios colectivos.

Desde la perspectiva de Lujan (2000), las definiciones de *familia* apuntan a un proyecto relacional que no hace referencia necesariamente a la consanguinidad, sino más bien a un contexto de aprendizaje que conecta a sus miembros con los valores socialmente aceptados, a través de un proceso de enculturación que consiste en la transmisión de representaciones y valores colectivos, indispensables para el desarrollo y adaptación del ser en sociedad.

En tanto proyecto relacional, para Maturana (1997), la familia está caracterizada por ser una red particular de conversaciones, por las peculiares coordinaciones de acciones y de emociones que constituyen su convivir cotidiano. Una manera de vivir que definió el linaje humano.

Para Loyácano (2002), la familia es una institución social afectada por los cambios que continuamente suceden en la sociedad, razón por la cual realizan nuevas prácticas familiares que las hacen diferentes (tradicionales, transicionales y posmodernas), con características propias a cada una de ellas, asume diferentes estructuras y formas de funcionamiento, sin embargo, esto no significa que sean disfuncionales.

Dentro de este orden de ideas, Rapoport y Rapoport (1982), identifican cinco fuentes de diversidad familiar: la organización interna, la cultura, la clase social, el período histórico y el ciclo vital familiar.

En síntesis, hablar de familia es hablar de diversidad, en este sentido, según Quiroz (2000), es posible clasificar la diversidad familiar a través de la construcción de la siguiente tipología:

- *Hogar unipersonal, estructura unipersonal y ciclo individual*: persona que vive sola. El hábitat está constituido por una sola persona, generalmente un adulto. Corresponde a personas solas que no comparten la vivienda.
- *Familia uniparental/monoparental*: corresponde a la unidad familiar que, desde su constitución, tiene una estructura monoparental centrada en la figura materna o paterna, o que, debido a la desintegración de la díada parental-conyugal, falta el padre o la madre.
- *Uniones consensuales*: son aquellas unidades familiares en las cuales hay comunidad de hechos y techos sin que se trate de un matrimonio legal.

- *Familias reestructuradas, recompuestas, o reconstituidas, simultáneas o recompuestas*: es la unidad familiar que se constituye después de una desintegración, reestructurando la díada conyugal-parental a través del matrimonio o de la unión consensual.
- *Familia agregada*: es aquella unidad familiar formada por dos personas divorciadas, con hijos, que se casan entre sí, aportando los hijos de sus relaciones anteriores.
- *Familia adoptiva*: es aquella que nace de acto jurídico o resolución judicial y que se crea entre dos personas que no son necesariamente parientes.
- *Hogar o unidad doméstica u hogar colectivo*: es una estrategia de sobre-vivencia donde las personas están unidas voluntariamente para aumentar el número de perceptores económicos y lograr economías de escala. Algunas formas de hogar más reconocidas son: cuarteles, conventos, campamentos, asilos, hospitales, hogares estudiantiles, cohabitación juvenil, etc. Como experiencias de convivencia, se registran también los hogares de niños de la calle, orfanatos u hogares sustitutos, entre otros.

Desde la perspectiva histórica asumida, se reconoce la existencia de una amplia diversidad de formas de ser *familia*, expresadas en el mundo de la vida cotidiana. Constituye un espacio complejo y contradictorio atravesado por modelos hegemónicos establecidos en el discurso de la modernidad, pero donde confluyen también lo deseado por la familia y lo dado en la interrelación texto-contexto (De Jong, 2001). En resumen, se exige comprenderla como una organización en su devenir particular y contextualizado donde se relacionan tanto su mundo material como su mundo subjetivo en un movimiento tanto externo como interno.

Por consiguiente, la noción *familia* escapa de ser una noción solamente intelectual y se ubica en una lógica de funcionamiento de una persona o de un grupo de personas bajo la pasión de vivir juntos y compartir el relacionar afectivo en un lugar. Tal afirmación plantea la necesidad de romper con la concepción tradicional de *familia* como forma nuclear (papá, mamá e hijos), reconociendo otras formas de agrupación familiar que funcionan según su propia lógica.

En relación a esta postura, Del Campo (1992), afirma que es erróneo creer que existe un modelo único de *familia* que se transforma a consecuencia de la actuación de factores exógenos tan notorios como la actividad profesional de las mujeres, la secularización o la introducción y liberalización del divorcio. La significación dada por cada actor a su propia vivencia abre puertas a una pluralidad de conceptualizaciones constituyendo en el imaginario social la disposición a observar desde diversas perspectivas la realidad familiar, la cual, en el decir de Quiroz (2002), está signada por la heterogeneidad en la composición de las familias no por la homogeneidad como modelo hegemónico. Tal observación, sobre la pluralidad y la diversidad familiar como un fenómeno social complejo y contextualizado que puede ser definido en momentos de su devenir, invita a las ciencias que se ocupan de esta realidad a repensar el término *familia*, en singular, y reemplazarlo con el plural *familias*.

Esta noción de *familias*, desde su propia cotidianidad, demanda una visión de totalidad estructural y constructorista, que ubica la heterogeneidad familiar en una relación texto-contexto, y en una relación pasado, presente y futuro, no desde un determinismo externo definido por teorías, sino como estructura internalizada surgida de las interacciones entre los diversos actores sociales que la conforman (De Jong, 2001).

Dentro de este orden de ideas, para las autoras del presente artículo, las diferentes configuraciones socio-culturales de las familias emplazan a romper con la visión de uniformidad familiar que nace de la modernidad y construir una nueva mirada que permita comprender el conjunto de agrupaciones familiares, reconociendo sus propias lógicas epistémicas en función de sus afectos y necesidades.

### 2.3. La noción de familia en el discurso de las trabajadoras sociales

Los diversos enfoques con los que ha sido comprendido el concepto de *familia* en el Trabajo Social coinciden en registrarla como una forma de agrupación social existente en diferentes espacios y tiempos, una institución con la que esta profesión tiene mucho que ver. De esta manera, se explica como, entre los trabajadores sociales, se expresa una multiplicidad de definiciones que fueron asentadas en los registros sistemáticos llevados a cabo durante el proceso de investigación.

El total de definiciones recogidas se produjeron como fruto del consenso entre los participantes del grupo de trabajadoras sociales; no obstante, no se llegó a un consenso general que permitiera una definición única. Fue posible el acuerdo compartido de ordenarlas siguiendo criterios relativos a su conformación, papel social o condición evolutiva, entre otros, llegando a tener una imagen de las conceptualizaciones que sobre el particular manejan estos actores sociales.

Así, existen definiciones que engloban enunciaciones referidas a aquellas concepciones que la imaginan desde la conformación de la pareja y su mantenimiento:

*“La familia se inicia con la decisión de una pareja de unirse legal o consensualmente y se mantiene a través de lazos de amor, confianza y solidaridad mutuos”.*

*“Es una institución social fundada a partir de relaciones de parentesco, reguladas por pautas y prácticas sociales establecidas, y afirmada como el foco de la estructura social, es decir, un elemento más dentro del sistema social que actúa como socializador primario, que antecede a la escuela y otros grupos sociales”.*

Estas definiciones distinguen la intimidad al interior de la dinámica familiar con respecto al papel socializador que se le asigna a la institución familiar, abordando la polémica sobre si es un espacio privado o público.

Resalta, en este sentido, una mirada desde las relaciones afectivas y la importancia de elementos que promuevan la participación, porque:

*“...una familia es la creación de un espacio de relaciones entre sus miembros, esto es, la pareja con los hijos y otros parientes, basadas en el respeto mutuo, el diálogo y la participación”.*

Desde este punto de vista, parece que se entiende la importancia de su papel en el desarrollo de la producción y reproducción de la vida cultural, observándola:

*“... como un grupo fundamental de la sociedad en el cual los seres humanos realizan sus procesos de nacimiento y desarrollo, a través del cumplimiento de funciones de protección social a sus miembros, además de preservar y transmitir valores y tradiciones a las futuras generaciones”.*

Esto implica el reconocimiento de condicionantes interiores y exteriores existentes en sus intermediaciones en la relación individuo/sociedad, ya que:

*“... sirve de intermediario con el individuo en la sociedad manteniendo y proyectando la vida humana y se constituye en un especie de interprete de las personas hacia la sociedad a la vez de la sociedad a la persona, la familia sirve a sus miembros y a la sociedad, la forma como se realice esta intermediación entre las personas y la sociedad. Está directamente relacionada con las relaciones históricas y las dinámicas societales, así como también por la etapa del ciclo familiar, los cambios o condicionantes internos y externos que afectan al núcleo.”*

Este último aspecto constituye una afirmación acerca de la visión de la vida familiar en su evolución, que se manifiesta en las creencias personales relativas a los papeles parentales:

*“Ambos protagonistas familiares deben asumir sus responsabilidades en la formación de sus hijos, bajo un criterio de mutuo acuerdo y tratamiento; sin olvidar el proceso evolutivo de los mismos, porque los que hoy son niños o niñas, después serán adolescentes, luego adultos y, al igual que sus padres, se enfrentarán a los mismos compromisos”.*



Por otro lado, surgen voces referidas a la ubicación del espacio de vida familiar, definiendo familia como:

*“Conjunto de personas que viven habitualmente bajo el mismo techo y que, por otra parte, están ligadas entre ellas por lazos de parentesco, afinidad, afecto o amistad”.*

Quizás esta definición esté relacionada con la actividad que le ha dado concreción desde sus orígenes a la vinculación trabajo social / familia, se trata de la visita domiciliaria.

Una definición, que probablemente también esté relacionada con las acciones propias del ejercicio de los trabajadores sociales es la siguiente:

*“La familia tiene un papel estelar en las acciones comunitarias para el mejoramiento de la calidad de vida en la salud, la estructura humana y la construcción de la vivienda, así como en la formación de diferentes tareas que organizan la vida en sociedad, tales como la recreación, la educación, la atención a los niños y a los adolescentes”.*

Un aspecto en el que existe coincidencia entre los trabajadores sociales participantes de este estudio acerca de la necesidad de avanzar hacia conceptualizaciones de familia que reconozcan la diversidad de la familia venezolana:

*“... en la familia venezolana, la conformidad padre, madre e hijos no es el único patrón existente en el mundo popular; con el que nos relacionamos, ya que la heterogeneidad de esta estructura se manifiesta a través de la coexistencia de varios tipos de vida familiar”.*

De esta manera, la diversidad familiar se encuentra expresada en los discursos cotidianos, sin embargo, aún hoy, en los textos escolares, continuamos observando nociones de *familia* en singular, en correspondencia con las ideas de homogeneidad y uniformidad.

### III. REFLEXIONES FINALES: Hacia una posición reflexiva ante las diferentes nociones de *familias*

En el campo de las Ciencias Sociales, cada disciplina se diferencia por el modo de aproximarse a la realidad, el modo de mirar y de intervenir lo social. En este caso, el modo como profesionales del Trabajo Social se acercan al tema familiar va a depender de su posición epistémica. En este sentido, encontramos desde una concepción homogeneizadora y uniforme de *familia* hasta una concepción pluralista o emancipadora.

A partir de la concepción homogeneizadora de la naturaleza humana se responde al discurso propio de la modernidad, considerando la familia una institución natural que, independientemente de su momento histórico, debe cumplir con su rol socializador para la reproducción de la vida en sociedad (De Jong, 2001). Dentro de tal concepción, se encuentra una noción imaginada desde la conformación de la pareja y su mantenimiento.

Desde esta óptica, se cumple un papel instructor que consiste en moralizar los valores de la modernidad, a través de una socialización progresiva escolar que trasciende a lo familiar, sobre la base de la representación del modelo nuclear de familia naturalizado, que contribuye a nutrir vínculos sociales de orden jerárquico y de sometimiento (Cichelli y Cichelli, 1998).

No obstante, las complejas relaciones entre profesionales del Trabajo Social y *familias*, vivenciadas en el día a día, exigen una concepción pluralista y emancipadora que reconozca los condicionantes interiores y exteriores existentes en sus intermediaciones en la relación individuo/sociedad la diversidad familiar, relacionada con las acciones propias del ejercicio de los trabajadores sociales, donde se manifiestan las creencias personales relativas a los papeles parentales.

Es evidente que las *familias* tienen diferentes formas de asumirse, dada su capacidad de reinención. En este sentido, estamos ante múltiples formas familiares que se construyen desde las cotidianidades y se alejan de la concepción normalizada por la racionalidad

moderna, siendo los propios hechos familiares los que nos aporten los elementos para reflexionar en torno a las diferentes nociones de familia en el discurso escolar.

En síntesis, el reto actual para estos profesionales en nuestro país es asumirse como actor social, crítico y emancipador al reflexionar sobre las realidades familiares existentes en los contextos escolares. Para lograrlo, será necesario irrumpir la homogeneidad del discurso heredado de la modernidad con discursos sociales emergentes, una tarea encomendada.

## BIBLIOGRAFÍA

- CARBALLEDA, A. “Las políticas sociales y la esfera de la familia, crisis de legitimidad y representación” en *La familia en los albores del milenio, Reflexiones interdisciplinarias un aporte al trabajo social*. Espacio Editorial Buenos Aires, 2001, pp. 22-35.
- CICHELLI- PUGEAULT, C.; CICHELLI, V. *Las teorías sociológicas de la familia*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 2001, pp. 3-15.
- DE JONG, E. (2001) “Trabajo Social, familia e intervención” en *La familia en los albores del milenio*, Editorial Espacio, Buenos Aires, 2001, pp. 2-20.
- DEL CAMPO, A. *La nueva familia española*, Editorial Eudema, Madrid, 1992, pp. 2-10.
- ENGELS, F. “*El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*”, De las *Obras escogidas* (en tres tomos) de MARX, C. y ENGELS, F., Editorial Progreso, Tomo 3, Moscú, 1971, pp. 203-352.
- EROLE, C. *Familia y Trabajo Social*, Editorial Espacio, Buenos Aires, 1998. Págs. 130-172.
- GIL CALVO, E. *Identidades complejas y cambio biográfico*. Universidad Complutense, Madrid. 2001, pp. 3-7.
- LANDER, E. *Hacia una refundación de la teoría democrática*. ECOSOC (Economía y Ciencias Sociales) Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1998, pp. 1-4.
- LEGALL, D. *Aproximación sociológica al estudio de la familia*. Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo, 1994, pp. 8-23.
- LOYACANO, I. *Contextos, familias y terapeutas*. Sociedad argentina de terapia familiar, Buenos Aires. 2002, pp. 3-9.
- LUJAN, M. “Familia y Educación en valores”. *Foro Iberoamericano sobre la Educación en Valores*, Santiago de Chile, 2000, pp. 2-6.
- MATURANA, H.; ZOLLER, G. *Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano*, Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile. 1997, pp. 19-69
- MEREA, C. *Familia, psicoanálisis y sociedad: el sujeto y la cultura*, Fragmento en Fondo de Cultura Económica [https://www.fcear.com/capit\\_solicitar.asp?CAP=217&CAT=EP-7k-](https://www.fcear.com/capit_solicitar.asp?CAP=217&CAT=EP-7k-), 2000.
- MORENO, A. *La familia popular venezolana*, Primera Fundación del Centro Gumilla. Caracas, 1998, pp. 5-12.
- PÉREZ CASTILLO, O. *Epílogo en familia, un arte difícil*. Fundación Venezuela en Positivo. Caracas, 2000, pp. 703-712.
- QUIJADA, A. *La familia y el derecho a la educación*, Editorial de la Universidad del Zulia EDILUZ, Maracaibo, 1994, pp. 8-15.
- QUIROZ, M. “La matriz familiar en la era de la mundialización”, Ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional y II Internacional de Trabajo Social*. Memorias 2. Publicaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia, Maracaibo, 2000.
- RAPOPORT, R.; RAPOPORT, R.N. “British families in transition”, In R.N. RAPOPORT; R. RAPOPORT; M.P FOGARTY, R (eds), *Families in Britain* (pp. 475-499), Londres, 1982.
- RIBEIRO, M. *Familia y Política Social*, Grupo Editorial Lumen. Buenos Aires.

- SATIR, V. *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*, Editorial Pax. Mexico Distrito Federal, 1982, pp. 15-32.
- TIMÓ, E. “La familia, una mirada desde la Antropología Social” en DE JONG: *La familia en los albores del milenio*, Editorial Espacio, Buenos Aires, 2001, pp. 37-43.
- VIDAL, F. *El devenir de la familia*. Artículo disponible en <http://www.psicoterapeutas.org/devenir.htm>, 2000.

## REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO PSICO-SOCIAL DE VALORACION DE IDONEIDAD PARA LA ADOPCION DE MENORES EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

ANA ROSSER LIMIÑANA

Departamento de Comunicación y Psicología Social. Universidad de Alicante.

### RESUMEN

**A** lo largo de este trabajo, se realiza un análisis de los criterios técnicos y legales que sustentan la necesidad de realizar un proceso de valoración psico-social de las familias solicitantes de adopción, de los elementos que lo configuran y que pasan por distintas fases, desde que la familia se plantea la adopción hasta que el menor se incorpora definitivamente a su nueva familia, así como de sus resultados y consecuencias, haciendo una serie de consideraciones sobre las implicaciones de una resolución de no idoneidad. Finalmente, y a modo de conclusión, se propugna un modelo de trabajo conjunto con las familias, que permita la reflexión sobre sus expectativas y sus capacidades para la paternidad adoptiva, y la necesidad de seguir unos criterios que, alejados de posturas demasiado rígidas, sean capaces de adaptarse a la realidad social cambiante y a contextualizar las demandas de las familias y de adecuarlas a las necesidades actuales de los menores.

*Palabras clave:* adopción, paternidad adoptiva, valoración psicosocial.

### ABSTRACT

This paper analyses the technical and legal criteria that justify the need for a psychosocial evaluation process for families requesting adoption, the elements that it would contain and the stages involved, from families considering adoption through to when the child is definitively incorporated into its new family, and the results and consequences thereof, making a series of considerations concerning the implications of a ruling of non-eligibility. Finally, and by way of conclusion, a model is proposed for working with families in a way that considers both their expectations and their capacity for adoptive parenthood, and the need to follow criteria that are flexible enough to adapt to changing social circumstances, and to put family demands into context and adapt them to the children's current needs.

*Key words:* adoption, adoptive parenthood, psychosocial evaluation.

### CORRESPONDENCIA:

**Ana Rosser Limiñana**

*Departamento de Comunicación y Psicología Social. Universidad de Alicante*

*Campus de San Vicente · 03690 SAN VICENTE DEL RASPEIG –Alicante– (España)*

*Tel: +34 965 903 400 extensión: 3182 · [ana.rosser@ua.es](mailto:ana.rosser@ua.es)*

## I. JUSTIFICACIÓN: CRITERIOS TÉCNICOS Y MARCO LEGAL

El tema de este trabajo ha sido ya abordado ampliamente y se puede plantear desde distintos puntos de vista, según pongamos el enfoque en unos u otros protagonistas del proceso adoptivo. Nuestra aportación se apoya en la idea de que, elijamos el punto de vista que elijamos, todos justificarían que se efectúe un proceso de valoración de la idoneidad de las familias que desean adoptar.

En una de estas posiciones, se encuentran los menores: aquellos niños y niñas sobre los que, como consecuencia de una serie de circunstancias familiares y sociales, los técnicos de los Servicios de Protección de Menores deciden su adopción, con la finalidad de ofrecerles una familia que les acoja, les cuide, y vele por ellos. En la otra, están las familias que acuden a los Servicios de Adopción porque desean tener un hijo y se encuentran con una serie de obstáculos no previstos. Para acceder a su deseo, las entidades competentes les piden que se sometan a un proceso de valoración, que muestren cómo son, cómo viven, sus deseos y necesidades, y que cuenten con que, al adoptar, deben asumir las necesidades de un niño que va a llegar a su hogar junto con una serie de experiencias, de privaciones, de carencias, a las que deben ser capaces de dar respuesta. Por último, se encuentran las entidades públicas, las de nuestro país y las del suyo (si se trata de una adopción trans-nacional), cuya responsabilidad es la de poner todos los medios para que los distintos planteamientos, las distintas necesidades encajen, para que realmente las familias seleccionadas para cubrir las necesidades de esos menores puedan cumplir su cometido de forma exitosa y para que esos niños hagan que las familias se sientan realizadas en su papel de padres y madres. En esa tarea, las entidades públicas cuentan frecuentemente con la colaboración de las *Entidades Colaboradoras de Adopción Internacional* (en adelante, E.C.A.I.s.), que contactan con las familias, las orientan y las acompañan en todo el proceso, cuando la adopción se realiza en otro país.

Desde el prisma de los menores, observamos una serie de elementos diferenciales entre sus vivencias y las de cualquier otro niño que van a hacer necesario que sus futuros padres cuenten con determinados conocimientos, capacidades y habilidades. Todos han tenido y tienen una familia de origen, unas raíces y un pasado que estarán de alguna forma presentes a lo largo de su vida, una familia con la que, probablemente, existieron unos lazos efectivos y sobre la que el menor en algún momento querrá saber cómo y por qué fue que lo abandonaron, qué fue de ellos,... Con gran probabilidad, antes de llegar a los sistemas de protección, habrán pasado privaciones, carencias, quizá experiencias de maltrato o negligencia que han dejado su huella y pueden manifestarse en trastornos de salud, problemas de desarrollo, alteraciones emocionales y/o del comportamiento, retraso escolar, etc. Si se han visto sometidos a separaciones efectivas de sus personas de referencia, pueden sufrir, como consecuencia de estas, reacciones emocionales que dificulten su vinculación afectiva a unas nuevas figuras. Si los menores han sido adoptados a través de la adopción internacional, nos encontramos, además, en la mayoría de los casos, con niños y niñas pertenecientes a etnias y culturas diferentes, con rasgos distintos, distintas costumbres y un idioma, en ocasiones, también distinto que puede suponer un obstáculo añadido en su adaptación. En definitiva, son niños como los demás, que necesitan los mismos cuidados y atenciones que cualquier otro, pero que, por distintas razones, no los tuvieron. Sus experiencias previas, sus sentimientos y sus vivencias impregnarán inevitablemente el proceso de integración en su nueva familia.

Ello va a comportar, por tanto, importantes diferencias en el desempeño de la paternidad por parte de quienes van a ser sus nuevos padres. Diferencias que se ven acentuadas al tener que hacer frente a circunstancias que no son habituales en otras familias, lo que puede suponer una situación de estrés y vulnerabilidad específica (Generalitat Valenciana, 1999b), que, en ocasiones, si no es superada, conduce al fracaso del proyecto adoptivo.

Esta realidad, la de los menores y la de las familias, es la que justifica la necesidad de que entren en juego terceras personas –las entidades eúbricas y las agencias colaboradoras (ECAIS)– para llevar a cabo un proceso de valoración y selección de las familias que quieren tener un hijo a través de la adopción.

La responsabilidad de las entidades implicadas es preparar a las familias y hacer una valoración de su realidad psicológica y social tan completa que permita posteriormente seleccionar a una familia que realmente pueda cubrir las necesidades de ese niño, garantizando así al menor que la familia que se le ofrece va a ser capaz de afrontar su crianza.

Esta necesidad se ha visto corroborada por años de experiencia en los que se ha puesto de relieve la existencia de importantes crisis familiares en familias adoptivas (Groze, V., 1994; Palacios, J., Sánchez, Y. y León, E., 2002 y 2005; Berástegui, A., 2003). Pero, también, porque contamos con estudios (Roseboom, 1991; Triseliotis, J., Shireman, J., Hundleby, M., 1997; Berástegui, A., 2003; Mestre, M.V., Samper, P. y Tur, A.M., 2008.) que destacan las características tanto de los menores como de las familias que permiten pronosticar una mayor probabilidad de éxito en el proceso adoptivo y que, en el caso de estas últimas, van desde aspectos como la motivación y expectativas de los solicitantes, sus recursos educativos, sus actitudes, el ajuste de pareja, el nivel de estrés, etc., válidos para todos, hasta otras cuestiones más concretas referidas a la edad, las aficiones, la existencia de otros hijos, etcétera, que nos permiten una mejor elección si las tenemos en cuenta.

Si su importancia es incuestionable en el ámbito de la adopción nacional donde los profesionales conocen a los menores y conocen a las familias candidatas, tanto más en la adopción internacional, donde tenemos el deber de garantizar a los profesionales encargados de las asignaciones, en los países de origen, todos los elementos para que estas sean certeras, a pesar de la distancia tanto física como temporal de las familias candidatas.

En los últimos años, además, gracias a las aportaciones de la Teoría del Apego y de la Resiliencia al ámbito de la adopción (Bowby, 1985; Marrone, M., 2001; Legaz, E, 2003; Cyrulnick, B., 2002), se ha hecho especial hincapié en los procesos de valoración en la historia vincular de los futuros padres y su capacidad para, a través de factores resilientes, compensar los déficits que pueden presentar los menores adoptados, ayudándoles a reparar sus heridas y a generar recursos para desarrollarse óptimamente y vincularse afectivamente a su nueva familia.

Todos estos planteamientos cuentan con un marco legal que sirve de soporte al procedimiento técnico y que adjudican a la entidad pública la responsabilidad del proceso. El punto de partida es la *Convención de los Derechos del Niño* (1989) que, en su preámbulo, reconoce que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de una familia, y reconoce la adopción como forma alternativa de vida familiar y la adopción internacional como recurso subsidiario, cuando no es posible su colocación en una familia de su propio país. Posteriormente, el *Convenio de la Haya*, de 29 de mayo de 1993, relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, que fue ratificado por España en 1995, toma en consideración los principios allí recogidos y nace con el objetivo, entre otros, de establecer las garantías necesarias para que la adopción internacional tenga lugar en consideración al interés del niño y al respeto de los derechos fundamentales que le reconoce el derecho internacional. Con esta finalidad, el convenio señala, en su artículo 17, que el Estado de origen solo podrá confiar al niño a los futuros padres adoptivos si se ha constatado que son adecuados y aptos para adoptar. Igualmente, señala cuáles serían las competencias tanto de las entidades públicas como de las entidades colaboradoras en las distintas fases del proceso. A su vez, todos estos principios son recogidos en la nominativa estatal con la *L.O. 1/1996 de Protección Jurídica del Menor* que, en su exposición de motivos, hace especial hincapié en la obligatoriedad de la entidad pública de ofrecer al menor una alternativa familiar, cuando no puede contar con la suya propia, y modifica el artículo 9.5 del Código Civil, estableciendo la necesidad de

la idoneidad de los adoptantes para acceder a la adopción y que sea reconocida en España una adopción constituida en el extranjero. Y, recientemente, la *Ley 54/2007 de adopción internacional* precisará más estos preceptos, especialmente en lo referido a la intervención de las entidades públicas y la intermediación de las entidades colaboradoras en el proceso de adopción y, en concreto, el requisito de la idoneidad para adoptar.

En nuestra Comunidad, la *Ley 12/2008*, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de *Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana* determinará las competencias de la Generalitat en los procedimientos de adopción internacional, establecerá el procedimiento para la valoración de la idoneidad de los solicitantes de adopción internacional y fijará los criterios para otorgar la conformidad a las pre-asignaciones.

Sin duda, el consenso en la necesidad de realizar un proceso de valoración psico-social, previo a la declaración de la idoneidad para la adopción y la selección de las familias candidatas, es unánime. Pero es importante analizar cómo y de qué manera se pueden lograr estos objetivos.

## II. ELEMENTOS DEL PROCESO PSICO-SOCIAL DE VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS ADOPTANTES

El reconocimiento tanto legal como técnico de la necesidad de valorar la idoneidad de las familias para la adopción exige que, desde la Administración, exista un procedimiento para valorar a las familias y así poder informar a las personas encargadas de la selección de las familias sobre el perfil de los solicitantes de adopción, elaborando, como señala el artículo 16 del *Convenio de la Haya*, un informe que contenga información sobre su identidad, capacidad jurídica y aptitud para adoptar, su situación personal, familiar y médica, su medio social, los motivos que le animan, su aptitud para asumir una adopción y sobre los niños que estarían en condiciones de tener a su cargo.

Sin embargo, también ha llevado a que una de las preocupaciones de los futuros candidatos a ser padres y madres adoptivos surja del temor, más o menos reconocido, que muchas personas sienten al tener que afrontar las diversas entrevistas y evaluaciones psico-sociales que les realizan los equipos de adopción. El someterse a un «examen» por unos desconocidos es algo poco agradable para la mayoría, especialmente si de la «nota final» depende el ver o no ver finalmente cumplidas las expectativas como padres.

Aunque es una idea difícil de transmitir a estas familias, desde la entidad pública, el certificado de idoneidad se concibe como el último peldaño de un proceso de preparación y valoración (Amorós, P., 1987; Amorós P., Fuertes, 1996) que empezó cuando se plantearon la adopción y que se fundamenta en la necesidad de informar y orientar a las familias, para que puedan conocer y reflexionar sobre las peculiaridades de la paternidad adoptiva, valorando conjuntamente con ellos su motivación, necesidades y actitudes y preparándoles para afrontar las situaciones con las que se pueden encontrar a lo largo del proceso de adopción de su hijo (Generalitat Valenciana, 1999a).

Con este objetivo, la valoración de las familias adoptivas se desarrolla en distintas etapas, en las que se trata de clarificar sus ideas, romper sus prejuicios, valorar aspectos positivos y negativos de su proyecto y, en definitiva, calibrar sus posibilidades de éxito.

El proceso se inicia con una primera fase puramente informativa en la que las familias recopilan todos los datos necesarios sobre procedimiento, plazos, alternativas, costes, entidades de mediación (en el caso de las adopciones internacionales), etcétera y que suele concluir con la solicitud de adopción y la apertura de su expediente.

Le sigue, a continuación, la fase de preparación-valoración, que entendemos es una sola, aunque está conformada por dos etapas distintas. La primera de ellas, caracterizada

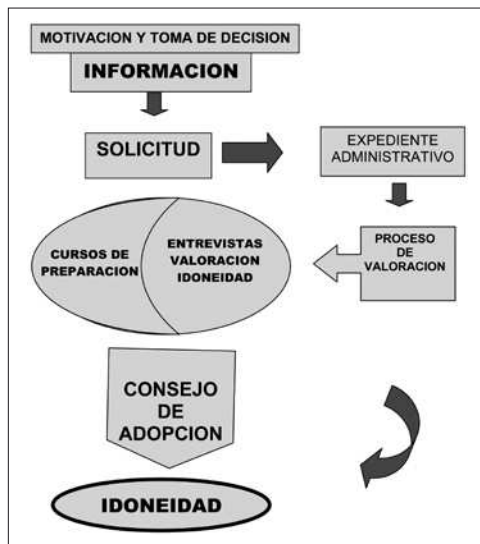


FIGURA 1: Proceso de valoración psico-social de la idoneidad para adoptar.

por la participación en unos talleres de formación, y la segunda, con las entrevistas de valoración psico-social.

La preparación-formación se realizará a través de actividades grupales, a lo largo de varias sesiones, en las que se abordan cuestiones relacionadas con la motivación y expectativas de los futuros padres, las características de los menores y de sus familias de origen, la necesidad y la manera de abordar la revelación de la condición de adoptado, situaciones propias de la convivencia en los procesos adoptivos y sobre las habilidades necesarias para abordarlas, etc.

Siguiendo a Fuertes y Amorós (1.997), los grupos de formación suelen atender a tres aspectos de los participantes:

1. Aspectos actitudinales y emocionales, como es la disposición a aceptar el pasado del niño, sus sentimientos y recuerdos sobre su familia, la disposición a mostrar respeto hacia la familia biológica y las circunstancias que llevaron a la separación definitiva, a ayudar al niño a conservar y valorar su propia historia, a aceptar los sentimientos del niño de ambivalencia, inseguridad y sus deseos de conocer más acerca de su genealogía, etcétera.
2. Desarrollo de habilidades que permitan afrontar de forma competente la tarea de adecuar a un niño adoptado o a un niño con problemas de comportamiento, en su caso.
3. Aspectos cognitivos relacionados con el proceso de la adopción y sus implicaciones, los problemas más habituales, los recursos existentes en la comunidad, etc.

En este sentido, estudios realizados sobre el impacto de estos talleres de adopción (Moya, C., Rosser, González, I., 1999; Rosser, A., Moya, C., González, L., 2000) han corroborado que las actividades de formación con las familias generaban no sólo un mayor conocimiento de las particularidades del proceso adoptivo sino también un cambio en las actitudes de los candidatos respecto a varias cuestiones importantes para el éxito en la adopción.

Concluida la fase de preparación, se inicia la siguiente etapa, ya propia de la valoración psico-social que permitirá, no sólo conocer las características de las personas que desean



adoptar sino también, profundizar sobre los temas tratados en los talleres, resolver dudas, ajustar expectativas, etc. Para realizar esta exploración, los profesionales del ámbito de la Psicología y el Trabajo Social, a través de entrevistas individuales y conjuntas, visitas domiciliarias, cuestionarios de personalidad, etcétera, irán ahondando en los diferentes aspectos considerados relevantes para el éxito del proceso adoptivo. La valoración psico-social de idoneidad para la adopción concluye con unos informes psicológicos y sociales que recogen datos referidos a la historia personal y de la pareja, en su caso, su motivación y expectativas respecto a la adopción, su entorno socio-familiar, su situación económica y laboral, sus capacidades educativas, sus perfiles de personalidad, su estado de salud, etc. (Generalitat Valenciana, 1999a) y una valoración sobre su adecuación para hacer frente a una adopción, remarcando aquellos aspectos del contenido del informe que sustentan esa decisión y apuntando, en los casos favorables, hacia el perfil del niño para el que se considera, en su caso, más adecuada la familia, al objeto de poder orientar una futura asignación.

El proceso de valoración psico-social, tal y como está establecido en la Comunidad Valenciana, finalizará con el acuerdo que emite el Consejo de Adopción de Menores de otorgar, en su caso, el Certificado de Idoneidad a la familia para la adopción.

Desde ese momento, y una vez se trasladan los informes a los países de origen en el caso de la adopción internacional, las familias quedan a la espera de ser seleccionadas para un caso en particular.

En concreto, en las adopciones internacionales, en base a la información obrante en estos informes y remitida a las entidades competentes, proseguirá el proceso hasta la adopción. Se procederá, por parte de los países de origen, a la asignación de un menor a la familia. En nuestro país, se recabará la aceptación, en su caso, tanto de la familia como de la entidad pública y, finalmente, con el viaje de los futuros padres, culminarán los trámites judiciales para la adopción y el menor se incorporará definitivamente a su nuevo hogar.

Si la adopción se realiza en nuestro país, el proceso será muy similar, aunque todo se efectuará en la propia entidad pública.

Finalmente, un vez incorporado el menor a su familia, los profesionales de los servicios de adopción realizarán el seguimiento de los procesos de adaptación entre los menores y su familia, informando, en su caso, a los países de origen sobre la evolución de los mismos y apoyando a las familias en las dificultades con las que pudieran encontrarse.

### III. RESULTADO DEL PROCESO DE VALORACION PSICO-SOCIAL Y SUS CONSECUENCIAS

En general, el resultado del proceso de valoración psico-social es la obtención del certificado de idoneidad para la adopción, que suele ir acompañado, en el cuerpo del informe, por las características del menor para el que se valora apta a la familia solicitante y que permite concluir el expediente recabando la documentación requerida por los distintos países.

Por tanto, como señalábamos anteriormente, el informe psico-social de idoneidad se convierte en un elemento crucial para facilitar la asignación y el “matching” adecuado entre menores y familias.

Sin embargo, no siempre ocurre así. En ocasiones, la valoración realizada por los profesionales es negativa y el Consejo de Adopción de Menores emite una resolución de no idoneidad.

Las implicaciones de esta Resolución requieren que nos detengamos a hacer una serie de consideraciones sobre la no idoneidad para la adopción.

En primer lugar, hay que señalar que existe un vacío importante en nuestra normativa legal sobre los criterios de idoneidad de los solicitantes de adopción. El Código Civil sólo señala una limitación en cuanto a la edad mínima de los solicitantes, nunca la máxima. Esto genera una discrepancia importante entre los requisitos legales y los técnicos que da pie a que se presenten solicitudes de adopción que, muy probablemente, serán valoradas desfavorablemente, ya que esta restricción legal no puede diluir la obligación de los profesionales de seguir unos criterios técnicos en el proceso de valoración de la idoneidad de las familias para la adopción, basados en el conocimiento de los factores que se han ido evidenciando como precipitadores de situaciones críticas en los procesos adoptivos, aun a pesar de que no se pueda establecer una relación directa entre estos y el fracaso en las adopciones.

Por otra parte, también es necesario señalar una serie de cuestiones relativas a la declaración de no idoneidad y que son importantes para su comprensión (Legaz, E., Crespo, T., 2000). En primer lugar, en la valoración de la idoneidad de las familias para la adopción, hay que considerar su temporalidad, es decir, que ésta se refiere al momento en el que ha sido valorada la familia. Por tanto, no impide que los interesados formulen una nueva solicitud en el futuro, una vez subsanados los problemas que motivaron la desestimación. En relación con esto, la idoneidad hay que entenderla como algo circunstancial: podría ocurrir que una familia que en su día fue declarada idónea no se considere como tal en una revisión posterior, al haber cambiado sus circunstancias personales y/o sociales, o incluso a la inversa. Otra cuestión importante a señalar es el hecho de que una declaración de no idoneidad para la adopción no desacredita ni tiene por qué poner en cuestión el adecuado desenvolvimiento de la familia en otros ámbitos de la vida cotidiana, incluso para el desempeño de la paternidad biológica. Se trata de una valoración específica para unos cometidos muy concretos. Pero, además, la declaración de idoneidad no puede ser entendida genéricamente: puede existir idoneidad para una tipología de menores y no para otra y la no idoneidad podría referirse a la inadecuación entre las expectativas de la familia y sus aptitudes (García Sanz, F., 1999).

Qué duda cabe que, a pesar de estas consideraciones, resulta muy duro para una familia recibir una notificación de este tipo que, si bien no tiene por qué cuestionar la valía de las personas, va a truncar su proyecto de vida, su deseo de ser padres y madres. En este sentido, desde los Servicios de Adopción, y dentro del modelo que se desarrolla actualmente, se procura reflexionar con las familias sobre los aspectos que podrían motivar una declaración de no idoneidad. Así mismo, se les ofrecen distintas alternativas como paso previo a la remisión de los informes desfavorables al Consejo de Adopción, y que incluyen la posibilidad de suspender temporalmente la tramitación del expediente con el fin de subsanar las dificultades detectadas, requerir copia de estos informes y presentar alegaciones al contenido de los mismos, para que sean valorados en las Comisiones Técnicas de la Unidad correspondiente, o bien desistir voluntariamente de la tramitación del expediente si, tras la reflexión efectuada, ellos mismos concluyen que no se dan las condiciones adecuadas para una adopción.

En cualquier caso, si analizamos el número de no idoneidades que se resuelven por parte del Consejo de Adopción de Menores, comprobamos que, durante el año 2006, en la Comunidad Valenciana (datos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte) la cifra se mantuvo alrededor del 6,7% del total de familias que fueron valoradas, lo cual, teniendo en cuenta lo heterogéneo de las causas posibles de no idoneidad tanto personales como socio-económicas, no parece una cifra elevada, más bien al contrario, sobre todo si se compara con el dato que aportan otros países como Francia que ronda el 20% y Holanda con un 23% de no idoneidades.

España es un país relativamente joven en el mundo de la adopción como para poder tener una perspectiva ajustada sobre el éxito o fracaso de los procesos adoptivos. El tiempo

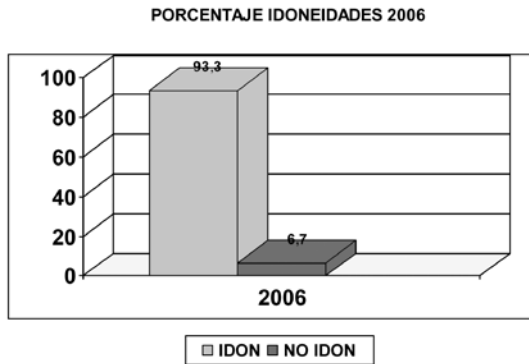


FIGURA 2: Porcentaje de idoneidades y no idoneidades 2006. Fuente: www.mepsyd.es

nos dirá si estas diferencias en el número de no idoneidades son debidas a una excesiva permisividad en la valoración o a que estas familias han llevado a cabo un proceso de preparación que les ha dotado de las herramientas necesarias para hacer frente de forma exitosa a su proyecto adoptivo.

#### IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

A pesar de los intentos por mejorar los proceso de valoración psico-social, se ha avanzado en la metodología a seguir para lograr unos resultados más fiables, permitiendo una mayor proximidad entre las familias y los profesionales y una mayor profundidad en el abordaje de los distintos temas, pero no se han llegado a identificar patrones o perfiles del buen padre o la buena madre. Incluso las supuestas cualidades y defectos más comúnmente aceptadas por los profesionales deben ser valoradas dentro del contexto en el que se producen (García Sanz, F., 1999).

Por otra parte, nos encontramos con que ha ido variando el perfil de los solicitantes de adopción; cada vez solicitan una adopción más familias con hijos, personas solas, etc. Vemos también que los criterios de idoneidad se han ido modificando y que personas que hubieran sido rechazadas hace 10 ó 15 años actualmente son consideradas idóneas y desarrollan satisfactoriamente su proyecto adoptivo.

Todas estas cuestiones obligan a relativizar de alguna forma los planteamientos técnicos y a no adoptar posturas demasiado rígidas y referidas a un modelo ideal de familia, adoptando las decisiones de forma colegiada, buscando la necesaria objetividad que requiere el poder aunar los deseos de las familias y las necesidades de los menores .

Por otra parte, requiere que se siga investigando sobre aquellas variables que pueden ser factores de riesgo para la adopción o, por el contrario, elementos facilitadores del éxito del proceso adoptivo, sobre las herramientas técnicas para detectarlas y, sobre todo, para poder neutralizar las primeras y potenciar las segundas en el trabajo que se realiza con las familias desde los Servicios de Adopción.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, P. (1987): *La adopción y el acogimiento familiar*. Narcea.
- AMORÓS, P.; FUERTES, J.: *La práctica de la adopción*. En DE PAUL OCHOTORENA, J., y ARTUABARENA MADARIAGA, M.I. (coords.) (1995): *Manual de protección infantil*. Barcelona. Masson.
- BOWLBY, J. (1985): *La separación afectiva*. Barcelona. Paidós.

- CYRULNICK, B. (2002): *Patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Gedisa.
- DE PAUL, J.; ARRUABARENA, I. (1995): *Manual de protección infantil*, cap. 1. 1: *La práctica de la adopción*. Masson. Barcelona.
- GARCÍA SANZ, F. (1999): “El informe psicológico en las adopciones internacionales”. *Papeles del psicólogo*, nº 73, pp. 27-35.
- GENERALITAT VALENCIANA (1999a): *Bases para la valoración psico-social de solicitantes de adopción*. Valencia. Conselleria de Bienestar Social.
- GENERALITAT VALENCIANA (1999b): *Materiales para la preparación de solicitantes de adopción*. Valencia. Conselleria de Bienestar Social.
- GROZE, V. (1994): *Clinical and nonclinical adoptive families of special needs children. Families in society*, 75 (2), 90-104.
- LEGAZ, E.; CRESPO, T. (2000): “Valoración psicológica de solicitantes de adopción. La propuesta de no idoneidad. Actitudes del valorador y aspectos conceptuales y éticos”. *Informació psicològica*, nº 72, pp. 29-33.
- LEGAZ, E. (2003): “Una aproximación a la adopción a través de la teoría del apego”. *Informació psicològica*, 82, pp. 14-20.
- MARRONE, M. (2001): *La teoría del apego*. Madrid. Psimática.
- MOYA, C.; ROSSER, A.; GONZÁLEZ, I.: “Formación de familias adoptantes y cambio de actitudes”. *Actas V Congreso de Infancia Maltratada*. Valencia, noviembre 1999.
- ROSSER, A.; MOYA, C.; GONZÁLEZ, I. (2000): “Evaluación del impacto de los cursos de formación en las actitudes de las familias adoptantes”. *VII Congreso de Psicología Social*. Oviedo. Noviembre 2000.
- TRISELIOTIS, J.; SHIREMAN, J.; HUNDLEBY, M. (1997): *Adoption. Theory, policy and practice*. London: Cassell.



## LOS NIÑOS Y NIÑAS: ¿CIUDADANOS DE HOY O DE MAÑANA?

JOSEFINA FERNÁNDEZ I BARRERA

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Barcelona.

### RESUMEN

**E**ste artículo es fruto de la tesis doctoral titulada *Els infants com a ciutadans*<sup>1</sup>, defendida en la Universidad de Barcelona el año 2005 para la obtención del doctorado en Sociología. La tesis defendida, respondiendo a la pregunta que encabeza este artículo, es que los niños y niñas son ciudadanos del presente a quienes debemos tener en cuenta como un colectivo importante. Es a partir de la aprobación de la Convención de las NU de los derechos del niño, el 20 de noviembre de 1989, que se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y, especialmente, el derecho de participar en todos aquellos temas que les afecten. Los objetivos del estudio parten de la convicción de que, a pesar de que el mundo de la infancia se ha ido reconociendo socialmente a partir de finales del siglo XX, los niños y niñas aún son unos grandes desconocidos. El objetivo principal que se perseguía era identificar la participación de la infancia en la vida social, analizar cómo los niños y niñas pueden influir en la generación de nuevas formas de participación y relacionar esta participación con la noción moderna de ciudadanía. Los fundamentos metodológicos sobre los que se basó el estudio han sido básicamente de tipo etnográfico, centrándose en la observación participante de diversos espacios donde se considera que los niños y niñas tienen oportunidad de participar y en entrevistas en profundidad realizadas a personas adultas especialistas en infancia. A su vez, se contrastó con el análisis de textos. En este artículo, se procede a tratar las nociones de infancia, participación y ciudadanía y a destacar algunos de los espacios de participación de la infancia, tratados en el estudio, como son la familia, los ámbitos educativos y el tiempo libre.

*Palabras clave:* infancia, participación, ciudadanía.

### CORRESPONDENCIA:

**Josefina Fernández i Barrera**

*Departament de Treball Social i Serveis Socials. Universitat de Barcelona*

Campus de Mundet. Edifici Llevant, 3a planta.

Passatge de la Vall d'Hebron, 171 · 08035 BARCELONA (España)

Tel: +34 934 034 927 · [jofernandez@ub.edu](mailto:jofernandez@ub.edu)

1 La tesis está disponible en catalán en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0113109-110853/>

## ABSTRACT

This article is the result of a doctoral thesis titled *Els infants com a ciutadans (Children as citizens)* that was defended at the University of Barcelona in 2005 in order to obtain a PhD in Sociology. The thesis, which responds to the question posed in the title of this paper, is that children are citizens of the present and should be considered as an important group of the population. It was after the approval of the UN Convention on the Rights of the Child on 20 November 1989 that children's rights were recognised, particularly their right to participate in all matters affecting them. The study originated from the conviction that children are still not properly known, even though from the late 20th century their world has begun to receive greater social recognition. The main aim of the thesis was to identify children's participation in social life, analyse how they can influence new forms of participation, and relate this participation to the modern notion of citizenship. Ethnographic research methods were used to observe children in various settings where children were able to participate, as well as in-depth interviews with adults who specialise in children. This was also contrasted with bibliographic analysis. The paper exposes the concepts of childhood, participation and citizenship, offering a general view of some of the places where children can participate, which include the family, school and free time.

Key words: childhood, participation, citizenship.

## I. ¿QUÉ ES LA INFANCIA?

Al plantearnos la consideración de los niños y niñas como ciudadanos, nos surge de entrada la pregunta de a quién nos estamos refiriendo. El punto de partida es el que establece la Convención Internacional de los Derechos del Niño que, en su artículo 1 refiere: *“Para esta Convención se considera niño todo ser humano menor de 18 años, a no ser que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya conseguido la mayoría de edad anteriormente a esta edad”*. Este planteamiento genera algunas incertidumbres, debido a que es difícil definir como infancia a aquellos a quienes les falta únicamente 2 ó 3 años para llegar a la mayoría de edad, pero, en realidad, uno de los factores que se consideran importantes cuando se piensa en los niños y niñas es precisamente el estatus jurídico de mayor de edad que confiere la plena capacidad de obrar. La realidad es que cada sociedad crea sus propios “estadios” de vida que pueden no existir en otras sociedades. Frecuentemente, si no se reconoce un determinado estadio del desarrollo, puede ser porque no existe para aquella sociedad. Por ejemplo, la adolescencia puede no existir en sociedades donde los niños y niñas tienen un alto nivel de emancipación de la familia, una identidad bien desarrollada y una capacidad cognitiva para operar de manera formal. En cambio, en otras culturas, —entre ellas, la española— es frecuente que, como destaca Ana Alabart (1998:56), los chicos y las chicas se queden en el hogar hasta mucho mayores debido a no encontrar un trabajo relativamente estable y al encarecimiento de los precios de las viviendas, sean estas de propiedad o en alquiler.

Si realmente la conducta de los niños está condicionada en parte por nuestras expectativas, su modificación puede conducir a diferentes conductas. Y si nuestras expectativas están influenciadas por las diversas teorías que, a la vez, reciben el impacto de cada cultura, podemos apercibirnos que estamos en una perspectiva muy amplia de construir la infancia: en nuestra relación con los niños y niñas no estamos relacionando sólo la “realidad” sino algo más complejo y dinámico. Al analizar cómo se ha construido socialmente la noción de infancia, no hay acuerdo entre diversos autores en determinar cuándo aparece la infancia como tal. Linda A Pollock (1993), en su estudio realizado sobre las relaciones entre padres e hijos de los siglos XVI al XX, muestra claramente que la infancia era ya contemplada antes del siglo XII, mientras que otros autores no la reconocieron hasta el siglo XX. Según el historiador Phillippe Ariès (1960-1985), la infancia no aparece hasta

el siglo pasado. Antes, el niño era como un pequeño adulto que participaba plenamente en la vida social, sin tener ningún estatuto especial: trabajaba, vivía y formaba parte de forma plena en la sociedad.

Puede observarse que existen unas grandes oscilaciones en las interpretaciones históricas en relación con el reconocimiento de la infancia y las diversas posiciones de los autores (Robertson, 1994; De Mause, 1994; Freud, 1948; Van Gils, 1996). Es evidente que, como dice Pancera, *“la búsqueda de la investigación histórica es estimulada en definitiva por el apremio que ciertas problemáticas nos hacen sentir. El descubrir otros modelos de relación compatibles con nuestra forma de civilización lleva a desvelar ocultaciones de aspectos de la realidad producidas por la ideología de las sociedades modernas y acerca de las cuales hasta ahora no habíamos reflexionado con detenimiento”*. Este historiador dirige la atención en el hecho que la investigación histórica también puede cumplir una función de tipo ideológico, legitimando la situación del momento o contradiciéndola y señala que *“la producción del discurso histórico es, de hecho, enteramente del analista, es decir, del investigador, que habla de la Historia en nombre de su disciplina y de la Cultura”* (Pancera, 1993:10).

En cualquier caso, es evidente que, en un determinado momento, la infancia ha ocupado un espacio claro y diferenciado y que es a partir de su descubrimiento que comenzaron a tomarse medidas para protegerlos del mundo de los adultos, iniciándose la creación de instituciones y leyes específicas para los niños y niñas. Se prohibió el trabajo infantil en muchos países y apareció la escolarización obligatoria. A partir de aquí, comenzó la creación de un mundo infantil sin riesgos ni responsabilidades donde los niños pudieran jugar y vivir seguros. Este hecho provocó la existencia de un mundo aparte, diferenciado, que, en cierta manera, ha alienado a los niños y niñas de la sociedad (Van Gils, 1996 (1):349). En la construcción social actual de la infancia, podemos afirmar que se tiende a verla como un sector de la población al que hemos de proteger o bien del que nos hemos de proteger. Micha de Winter (1997:10-15) presenta la evidencia de una tendencia a la problematización de la infancia en el siglo actual<sup>2</sup>. Toda la legislación específica dirigida a la infancia se ha caracterizado, hasta muy recientemente (como consecuencia de la aprobación de la Convención), en enfatizar la protección de la infancia por el hecho de que los niños y niñas son más débiles que los adultos y más influenciables a las posibles “malas compañías”. No obstante, cuando se les ve como posibles delincuentes, se produce una gran contradicción: mientras se considera que los niños y niñas deben de protegerse constantemente y no tienen edad suficiente para participar en la vida social, cuando se trata de controlarlos porque sus actos pueden afectar a la seguridad ciudadana, se intenta equipararlos al máximo a la edad adulta.

Esta visión proteccionista de la infancia ha podido dificultar la consideración de la participación de los niños y niñas en la vida social y llevar a considerar a la protección como opuesta a la participación. En realidad, son términos que se complementan, ya que la Convención de los Derechos del Niño, además de tratar de manera extensiva los necesarios aspectos de protección y provisión de servicios hacia la infancia, incorpora por primera vez, en un texto legal de máximo rango, una nueva visión de la infancia: la infancia que debe tener cubiertos los derechos de libertad de expresión y de participación en general, reconocidos a todos los ciudadanos, y es en este sentido que debe considerarse a los niños y niñas como tales.

2 El rechazo que generan los chicos/as como posibles delincuentes de los que el Estado debe proteger a los ciudadanos conllevó la dificultad que se aprobara la mayoría de edad penal a los 18 años y a la dificultad de aprobar la Ley Responsabilidad Penal del Menor, que va sufriendo múltiples modificaciones como respuesta a la reclamación que se penalicen de forma más dura las infracciones cometidas por menores.



## II. ¿QUÉ SIGNIFICA LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA?

La participación de la infancia debe enmarcarse en los movimientos de participación de toda la ciudadanía que se han producido en toda Europa a partir de los años 60 del pasado siglo. Este hecho está conectado al proceso de democratización a partir del cual diversos grupos reclaman más representatividad y ser escuchados en los procesos de toma de decisión de los asuntos que les afecten. En los años 80, en el Consejo de Europa, se trabajó el concepto de participación de los usuarios de servicios sociales<sup>3</sup>. En este sentido, un estudio realizado por Triseliotis, Borland, Hill & Lambert (1995) en servicios de atención a la infancia, analizaba específicamente el nivel de participación de los adolescentes en la toma de decisiones, respecto a recibir atenciones específicas de los servicios sociales y judiciales y sobre su voluntad de ver o no a sus padres si se les había separado. Los resultados fueron que, de 116, un 42% habían contribuido plenamente en la toma de decisiones, un 35% lo habían hecho de forma más limitada y un 16% no habían sido consultados (el restante 7% no había contestado). En relación con la estancia en centros residenciales, los jóvenes deseaban poder influir en las normas de funcionamiento, generalmente, solicitando que fueran menos estrictas, como, por ejemplo, en la hora de ir a dormir, la posibilidad de fumar y en la de ver a los amigos más frecuentemente<sup>4</sup>. Cuando se les preguntaba qué les gustaría ver en los adultos, muchos de ellos argumentaron que desearían que los adultos les trataran con mayor respeto y no como si fueran niños (Triseliotis *et al*, 1995:9). En relación con el sistema judicial, el estudio mostró que, en los juzgados juveniles de Inglaterra, los jóvenes no tenían ninguna expectativa de que se les preguntara cuáles eran sus puntos de vista y menos que se les tuviera en cuenta. En Escocia, donde el sistema judicial se supone que opera mayormente en la base de la participación buscando decisiones consensuadas y basadas en el bienestar de la infancia, la respuesta de los jóvenes sobre la oportunidad que tuvieron de participar no era demasiado positiva. Sólo un tercio consideró que habían podido dar su punto de vista y que éste se había tenido en consideración, pero los demás sentían que habían estado demasiado nerviosos para decir nada, que lo que habían dicho se había ignorado o que ni tan sólo habían tenido la oportunidad de hablar. Algunos decían que sólo hablaban los adultos y otros creían que el punto de vista de los padres había sido mucho más tenido en cuenta y que, frecuentemente, ellos eran considerados los culpables. Un chico decía claramente que: “*siempre se preocupaban de lo que hacía y nunca pensaron en por qué lo hacía*” (Triseliotis *et al*, 1995:10).

A partir de este estudio, puede captarse qué esperan los chicos y chicas en base al concepto de participación y cómo ésta no cumple siempre las expectativas deseadas.

Diversos autores han tratado de manera extensiva el concepto de participación en la infancia (Hart, 1992; Rossini y Vulneau, 1992; Casas, 1994; Van Gils, 1996; Trilla y García, 2002). Todos ellos insisten en la importancia de que la participación sea real y no únicamente una simulación, que sería, como dice Hart (1992), aquellas situaciones en que aparentemente se da la voz a los niños y niñas, pero que, en realidad, no tienen ninguna posibilidad de ser realmente escuchados ni de dar sus propias opiniones. En este sentido, es de destacar la propia definición que dieron los propios niños y niñas en la II Audiencia Pública realizada en el Ayuntamiento de Barcelona el año 1997: “*Participar es un derecho a manifestarse políticamente y socialmente sin que el hecho de ser menores de edad nos condicione. Es una actividad voluntaria que tomamos por propia iniciativa y con el deseo de expresar nuestras propias ideas. También sabemos que implica responsabilidad y compromiso. Participar es compartir, ayudar, ser solidario, comunicarnos, llegar a acuerdos*

3 Los usuarios de los servicios sociales han sido especialmente considerados como “protegibles”, pero, a la vez, excluidos del sistema del mismo modo que los niños y niñas.

4 Este tema sobre la mayor flexibilidad en las horas de ir a dormir fue también tratado de manera extensiva en las asambleas de los centros residenciales donde se realizó el trabajo de campo.

comunes, trabajar conjuntamente con otros, conocer gente nueva, intercambiar opiniones y colaborar con tu entorno. Participar es tener opiniones, decir lo que piensas y ser escuchado. Es también tomar parte en la toma de decisiones”. Los niños y niñas de Barcelona también destacaban que si no participaban más era porque tenían vergüenza, timidez, porque les parecía que los adultos no les harían caso y tampoco les daban suficiente espacio para hacerlo y también porque les faltaba información.

La participación tiene que ver con el ejercicio de la palabra y la posibilidad de los niños y niñas de actuar en todas aquellas áreas de su vida cotidiana que son de su interés. Cabe preguntarse qué es y qué no es de interés de la infancia. Toda la reciente legislación en materia de infancia se ha desarrollado sobre la base de la noción de “interés de la infancia” a la hora de tomar decisiones que interesen a los niños y niñas. Este concepto que justifica múltiples intervenciones que se hacen para la infancia y, como bien dice Encarna Roca (1994), es muy indeterminado, son generalmente los adultos los que tienden a darle contenido, cuando tendrían que ser los niños y niñas quienes pudieran manifestarse al respecto o al menos ser considerados. La Ley de la Generalitat de Catalunya 8/1995 sobre infancia<sup>5</sup> impulsa que se tenga en cuenta a los niños y niñas y adolescentes en su interpretación. Los expertos entrevistados señalaron la dificultad de dar contenido a este concepto y la mayoría insistieron en que son los niños y niñas quienes tienen que dar su opinión, porque frecuentemente los propios adultos se sienten muy desconocedores de cuál puede ser o no su interés. Se relaciona el interés de la infancia precisamente con la participación, considerando que éste es uno de sus intereses principales<sup>6</sup>.

### III. EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA VINCULADO A LA INFANCIA

La ciudadanía es la condición relacionada con la pertenencia y participación en la organización política. Sus raíces se encuentran en la *polis* griega, donde este concepto se relacionaba con la situación jurídica de las personas consideradas miembros de la ciudad, condición indispensable para gozar de los derechos políticos de los que estaban privados los hombres que no tenían el *status civitatis*. En la antigua Roma, la ciudadanía plena –*civis optimo iure*– implicaba la posesión de unos derechos públicos que eran el *ius suffragii* (derecho a voto a las asambleas), el *ius honorum* (derecho a acceder a cargos públicos) y unos derechos privados, que eran el *ius commercii* (derechos de adquirir y transmitir propiedades y derecho de contratación en general) y el *ius conubii* (derecho a contraer matrimonio y constituir una familia con sus poderes inherentes que eran la tutela, la patria potestad y la capacidad de hacer testamento) (Iglesias, 1972: 137-141).

En la plasmación en el derecho positivo de las democracias modernas, la ciudadanía hace referencia a un conjunto de prácticas que otorgan la cualidad de componentes activos a los individuos de una comunidad de pertenencia. Sus beneficiarios son iguales respecto a los derechos y obligaciones que implica. Marshall (1950) consideraba que, aunque no existiera un principio universal que determinara plenamente cuáles son estos derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones<sup>7</sup>. En sus orígenes aristotélicos, la noción de ciudadanía estaba lejos de favorecer la inclusión de todos los seres humanos. Como destaca Dahrendorf, los primeros capítulos de

5 Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y protección a los niños y adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción. (DOGC n. 2083 de 2.8.1995).

6 Pueden consultarse los resultados de la tesis en base al concepto del interés del menor de forma más específica en FERNÁNDEZ, J. “Los niños: ciudadanos participantes”, *Revista de Treball Social*, n. 179, diciembre 2006, pp. 52-56.

7 La monografía original de 1950 sobre ciudadanía de Th. Marshall fue publicada en castellano por Alianza Editorial, en 1998, conjuntamente con un capítulo titulado: “Ciudadanía y clase social, cuarenta años después” de Tom Bottomore.

la Política abundan en afirmaciones que actualmente consideraríamos totalmente inaceptables. Para Aristóteles, los esclavos no eran ciudadanos porque no eran seres libres, como tampoco lo eran las mujeres, porque se las consideraba inferiores a los hombres “por naturaleza”. Los niños, aunque fueran hijos de hombres libres, sólo serían ciudadanos cuando se hicieran mayores al llegar a la mayoría de edad (Dahrendorf, 1990:50).

El concepto de ciudadanía actual debe verse desde una perspectiva dinámica y más allá de las demarcaciones de un Estado. Es preciso ampliar el concepto de ciudadanía en base a diversos factores (Borja, 1998): a) por un lado, deben regularse de manera positiva unos verdaderos derechos “universales”; b) la redefinición “feminista” del concepto de ciudadanía en base a la cual, a pesar de los esfuerzos invertidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aún existen importantes factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros y otros grupos sociales (en esta desigualdad también podemos situar a la infancia); y c) la necesidad de expandir la ciudadanía en el marco de los Estados y las organizaciones supra-estatales a aquéllos que por no ser nacionales de aquel Estado no gozan de plena ciudadanía. Aparece la necesidad de separar el concepto de ciudadanía del de nacionalidad. Respecto a la infancia, es preciso separar el concepto de ciudadanía del de mayoría de edad.

Es evidente que, en las sociedades modernas actuales, que tienen un alto nivel de complejidad y más necesidades a cubrir, el lenguaje de los derechos debe complementarse con el de responsabilidades. Experimentamos una nueva visión de la ciudadanía en la que derechos y deberes son complementarios y donde se plantea la obligación cívica de implicarse en los asuntos de la comunidad. La ciudadanía desea hacer llegar su voz en todos aquellos asuntos que les afectan y/o interesan (Inglehart, 1991). Esta nueva situación requiere una adaptación de las estructuras representativas para hacer posible una implicación más directa en la discusión de los problemas y en la participación en los mecanismos de toma de decisiones. La visión post-moderna de carácter individualista que caracteriza las sociedades globales conlleva una nueva posición de la ciudadanía que requiere un mayor protagonismo y mayor capacidad de intervención. Es en este sentido que la noción de ciudadanía está plenamente inter-conectada con la de participación.

La visión de la ciudadanía es, en este sentido, una figura central de las sociedades modernas que se completa con el valor de la pluralidad que implica respetar la diversidad de opiniones y comportamientos, estar dispuesto a asumir responsabilidades tanto a nivel grupal como en las estructuras organizativas y políticas y poder defender los derechos civiles, en caso de que en algún momento se cuestionaran. Es una ciudadanía relacionada con el concepto de democracia deliberativa que precisa ciudadanos y ciudadanas capaces de participar en las discusiones, con las mismas oportunidades, con los conocimientos suficientes como para tomar posiciones bien informadas y con disposición a asumir la tarea que les corresponda en cada momento<sup>8</sup>.

En relación a los niños y niñas como ciudadanos, como ya se ha visto, la Convención de los Derechos del Niño significa una base importante para su reconocimiento, ya que, fundamentándose en los artículos 12 al 17, pueden reclamar estar implicados de manera activa en los temas que les interesen a ellos directamente así como a su entorno social. La participación de la infancia es un medio imprescindible y necesario para que puedan ejercer esta ciudadanía. Esta participación tiene una doble vertiente: de una parte, contribuye a empoderar<sup>9</sup> a los niños y niñas y hacerles capaces de articular y ser conscientes de cuáles son sus necesidades, de otra parte, es una forma de contribuir en la construcción y reconstrucción de esta nueva visión de la ciudadanía en la que han de participar tanto la infancia

8 Una interesante exposición sobre la democracia deliberativa y la ciudadanía es la realizada por Adela Cortina en: “Democracia deliberativa”, EL PAIS, martes, 24 de agosto de 2004.

9 Me permito utilizar este sustantivo que traduzco del *empowerment* inglés.

como los adultos. Moro defiende claramente la consideración del niño como “*plenamente ciudadano*” porque está inmerso en una red de relaciones sociales que estructuran su personalidad individual y social, tiene derechos y deberes, no únicamente en las relaciones con su familia sino también en las relaciones con toda la sociedad; tiene ya una identidad, y tiene una autonomía, aunque sea limitada, que debe desarrollar progresivamente. Se le considera un ciudadano precisamente ligado a este nuevo concepto de ciudadanía que implica no únicamente la pertenencia a una comunidad política y el conjunto de derechos y deberes derivados de ésta, sino también una relación particularmente intensa entre individuo y comunidad, entendida ésta desde una doble perspectiva: la participación plena y responsable de la ciudadanía en la vida social exigiendo sus derechos, pero igualmente cumpliendo sus deberes. El autor explica que el tema de la ciudadanía de la infancia no puede reducirse al ejercicio de algunos derechos políticos, sino que también supone considerar a estos niños y niñas como titulares de unos derechos que deben de poder ejercerse y que les hacen partícipes del desarrollo colectivo (Moro, 1996:239-243).

No obstante, la ciudadanía no se decreta, se conquista (Sancho-Andreo, 1997). Se pueden visualizar con claridad algunos factores que dificultan la creación de espacios de participación de la infancia:

- El hecho de que la participación en general es difícil para todo el mundo.
- El hecho de pertenecer a una minoría étnica, social o cultural.
- El hecho de ser niño en unas estructuras donde los adultos ocupan los lugares de toma de decisiones.
- El funcionamiento excesivamente rígido de las estructuras públicas.
- La visión que tienen muchos adultos de la infancia, relacionándola con la falta de madurez y de experiencia.
- El temor a que sean manipulados a causa de la falta de formación o de información para comprender los mecanismos “clásicos” de participación o para dominar correctamente los mecanismos de toma de decisiones.

Existen dificultades para que la ciudadanía de la infancia pueda ser reconocida. Ennew (2000) destaca cómo la Convención de los Derechos del Niño puede ser objeto de interpretaciones diversas. Los legisladores que redactaron el texto finalmente aprobado tenían inicialmente a incorporar su derecho a opinar en aspectos más personales, como, por ejemplo, el matrimonio, escoger trabajo, tratamiento médico, educación y tiempo libre. La influencia de los países de Europa del Norte, y, curiosamente, también los Estados Unidos (que no han ratificado la Convención), fue la que originó que el redactado final de los artículos fuera el que se aprobó finalmente, reconociendo un amplio abanico de posibilidades participativas y de derechos a ejercer por la infancia. Respecto a la implementación de la convención, la mayor responsabilidad se centra en el Comité de los Derechos del Niño, que se creó para hacer su seguimiento. Según la opinión de este comité, el artículo 1.210 de la convención, que se centra en la visión de que los niños y niñas son sujetos activos de derechos, está relacionado con el convencimiento de que son actores sociales competentes. A la vez, plantean, basándose en los informes que les llegan de los diversos países miembros, cómo esta implementación es uno de los más importantes retos de la convención.

- 10 1. Los Estados miembros deben asegurar a los niños y niñas con capacidad de formarse su propio juicio el derecho a manifestar su opinión en todos los asuntos que les afecten. Las opiniones del niño deben ser tenidas en cuenta en base a su edad y madurez.
2. Con esta finalidad, el niño debe tener, especialmente, la oportunidad de ser escuchado en cualquier procedimiento judicial o administrativo que le afecte directamente, bien directamente o mediante un representante o de una institución adecuada, de acuerdo a las normas de procedimiento de la legislación nacional.

#### IV. LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Del análisis del trabajo de campo realizado, surgieron diversos espacios donde puede ejercerse la participación de la infancia y, en consecuencia, posibilitar este ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños y niñas. Se destacan por su importancia, en los resultados conseguidos: la familia, el ámbito educativo y los espacios de ocio y asociaciones.

##### 4.1. *La familia*

La familia es un sistema de relaciones y es el nivel primario en el que el niño aprende a relacionarse. Las relaciones familiares se establecen mediante una combinación de factores que son biológicos, psicológicos, sociales y económicos. La familia, tal y como la entendemos hoy en día, es un concepto moderno que surge con el nacimiento de la subjetividad y la preponderancia conferida a la institución del matrimonio establecido en términos de libre elección (Ubieto, 1995; Brullet, 2002). Debe tenerse en cuenta que los cambios en la familia moderna están relacionados con una noción de ciudadanía políticamente más activa que requiere que estos cambios se orienten en la dirección de afirmar los derechos individuales y profundizar en la democracia familiar (Brullet, 2002). Partiendo de esta función reconocida a la familia de desarrollar la propia identidad personal e integrarse en los roles sociales, aceptando la responsabilidad social, pero, a su vez, ofreciendo apoyo a la creatividad e iniciativa individual, es evidente que la familia es un espacio fundamental a tener en cuenta para la participación de la infancia. Esta participación se destacó especialmente en la Recomendación de 1998 sobre la participación de los niños en la familia y la vida social. Dicha recomendación establece que es posible y deseable la participación en sus diversas formas y grados y a todas las edades. Esta participación se considera como una forma de diálogo que favorece las habilidades de negociación y la resolución pacífica de conflictos<sup>11</sup>. No obstante, también debe tenerse en cuenta que existe una diferencia en la posición de padres e hijos en la familia, ya que ésta se inicia por una asociación voluntaria entre un hombre y una mujer y, en cambio, los niños y niñas aparecen en la familia sin haber manifestado su decisión de entrar a formar parte de ésta (Purdy, 1992:134).

En las consideraciones que las NN.UU. realizaron el año 1994, como año internacional de la familia, se señaló especialmente que debía favorecerse un equilibrio de las responsabilidades familiares, promoviendo una mayor participación de los hombres en las tareas familiares. En ningún momento se manifestó que los niños y niñas tomaran más parte en estas tareas, lo que podría considerarse como una tendencia excesivamente protectora del papel de la infancia en la familia. La cooperación en las tareas domésticas podría considerarse un tipo de participación en la familia. En este sentido, un estudio realizado el año 1995, donde se analizaba cuál era el nivel de participación de los niños y niñas en la redefinición del trabajo doméstico en la nueva familia urbana española y realizado con familias con hijos menores de 13 años en el área metropolitana de Madrid, mostraba que la participación de los niños y niñas en las tareas propias, como sería ordenar la habitación y sus cosas, variaba según la edad y que su implicación en las tareas comunes no se había modificado en el nuevo modelo de familia derivado de la incorporación de la mujer a la vida laboral. Como conclusión, se consideraba que, en el proceso de cambio que va requiriendo una organización familiar con un liderazgo compartido entre el padre y la madre y una estructura de toma de decisiones más consensuada y mayor implicación del hombre en las tareas domésticas, no iba acompañado en el caso de los hijos, por una aplicación

<sup>11</sup> Recomendación R (98) 8E del Comité de Ministros de los países miembros del Consejo de Europa de 18 de septiembre de 1998.

más generalizada de modelos más simétricos de socialización de los roles familiares (Meil, 1997)<sup>12</sup>.

El estudio realizado en el marco de los valores y estilos de vida de los niños y niñas españoles en 1994 de las ciudades de Barcelona, Bilbao, Madrid, Málaga, Sevilla, Valencia y Zaragoza, se centró en las relaciones inter-generacionales en el seno de la familia y relacionaba la participación con la comunicación. Se consideraba que el hecho de que los niños y niñas se comuniquen con los otros miembros de la familia (padres y abuelos) es una forma de implicarse y tomar parte. Las autoras destacaban que la participación es básica en la comunicación familiar, ya que comporta la posibilidad de actuar. Los resultados mostraban que existen dificultades de tiempo para dedicar a los niños y niñas y también de éstos para comunicarse con sus padres y abuelos (Pérez y Cánovas, 1995).

Las personas que participaron en el estudio dieron una gran relevancia al espacio familiar como imprescindible para fomentar la participación y la ciudadanía de la infancia, pero, a su vez, destacaban su dificultad: *“La familia es el espacio fundamental. Es donde el estilo, el proyecto y modelo de vida se aprende y empapa uno con este modelo (...) y después se traslada a todas partes (...), pero, si el niño pequeño, de muy pequeño, ya ve que este espacio está cubierto por la madre, o la hermana mayor, ya crece con la idea de que no hay nada hacer y que todo está decidido...”* (P3). *“La familia creo que es un núcleo básico, importante, social y un espacio donde la participación debe potenciarse... Pero la familia está ajustándose a muchos cambios (...), es difícil (...) y yo creo que es el núcleo central”* (P5). Las vivencias de participación en la familia destacarían por el hecho de ser espacios de vida cotidiana, como se destacaba en el estudio de Pérez-Alonso y Cánovas (1995) sobre la comunicación inter-generacional: *“Yo no soy de una familia demócrata, porque en aquella época no lo era nadie, pero tengo unos padres (...) que realmente escuchaban y, entonces, en los espacios de comidas, siempre hablábamos. Yo recuerdo que mi padre decía que venía a almorzar porque así se enteraba de lo que habíamos hecho en clase... Era una costumbre que todos explicaran lo que habían hecho en el colegio o qué había pasado aquel día si tenía ganas de explicarlo (...), del mismo modo que mi padre explicaba algo de su trabajo y mi madre algo de la familia... Esta comunicación era muy agradable y lo hemos ido haciendo a lo largo de la vida, que la gente explicara qué le estaba pasando...”* (P1).

Otro elemento que debe tenerse en cuenta en relación con la participación en la familia es el derecho a la intimidad. Este derecho, especialmente reconocido en la convención, es imprescindible que sea preservado para que se dé un verdadero respeto entre los diversos miembros de la familia y se considere al niño y niña como sujeto. Este tema fue ampliamente debatido en los espacios observados en que participaban niños y niñas y también defendido por las personas entrevistadas: *“Lo que falta es diálogo (...), ver que todos los componentes de la familia somos seres humanos con el mismo derecho exactamente, y esto es lo que falta y, en consecuencia, tratas al niño como un ser humano y no le abres nunca un cajón (...), ni escuchas una conversación por pequeña que sea...”* (P1). *“En las familias, la participación es esta: implicarles en una dinámica en que a los chicos se les tenga en cuenta (...), respetar su forma de ser, su intimidad...”* (P4).

#### 4.2. El ámbito educativo

El ámbito educativo, la escuela, conjuntamente con otros espacios de acción socio-educativa, como pueden ser los centros de día y espacios residenciales, es otro de los espacios

<sup>12</sup> Esta no implicación podría ser consecuencia de que aún no se produzca una participación real de la infancia en la familia y todavía se funcione con sistemas “proteccionistas” de evitar que los niños realicen estas tareas. Este estudio demostraba cómo en las clases sociales más bajas se daba una mayor participación, pero que no dependía del hecho de que la madre trabajara o no.

considerados especialmente por la Recomendación (98) 8 sobre participación infantil. La convención regula el derecho de los niños a la educación y establece la obligatoriedad de implantar como mínimo la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos<sup>13</sup>. La Constitución española, en su artículo 27.4, regula también la enseñanza obligatoria y, a su vez, establece que se ha de asegurar la participación efectiva de todos los sectores implicados en la enseñanza. Uno de estos sectores son los propios niños/alumnos. La escuela se convierte, en las sociedades modernas, en uno de los espacios básicos donde los niños y niñas tienen el derecho y obligación de asistir. Como afirmaba Ferrer i Guàrdia (1977:69) *“los gobiernos se han preocupado siempre de dirigir la educación del pueblo y saben mejor que nadie que su poder está casi totalmente basado en la escuela”*. Este interés en la educación, por parte de todos los gobiernos a lo largo de los tiempos, convierte a la escuela en uno de los espacios donde poder –o no– favorecer una auténtica participación de la infancia. En este sentido, es importante resaltar el valor de la escuela moderna y cómo ésta se fundamenta en la consideración de que *“todo el valor de la educación reside en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño”* (Ferrer i Guàrdia, 1977:74). Los principios participativos de Montessori, Dalton y Decroly iban en este mismo sentido.

Además del lugar donde se adquiere conocimiento, la escuela es donde se obtiene una considerable experiencia en la forma en que los niños se relacionan entre ellos y los adultos. Se aprenden valores cívicos como la democracia, el respeto, la responsabilidad, la pluralidad y la solidaridad. Si se instaura un serio diálogo con los niños y niñas y la escuela, sobre la propia escuela, por ejemplo, discutiendo sus propios programas y organización, los niños y niñas aprenden que su opinión es apreciada y que se respeta su contribución. Si este diálogo no existe y no se estimulan las propias iniciativas, sino que, incluso, se dificultan, la lección implícita que aprenden es: *“¡La ciudadanía es fantástica, pero no debajo del techo de mi casa!”* (De Winter, 1997: 98). La educación siempre se ha visto como un espejo de la sociedad. Los niños y niñas antes del siglo pasado no disponían de posibilidades educativas. La educación sólo era posible para los niños ricos. En la Edad Media, los niños de familias sencillas sólo podían acceder a la educación bajo la fórmula de aprendizaje de oficios (Pancera, 1993).

Van Gils propone, como elemento propiciador de la participación, que debe ser trabajado desde las escuelas, lo que él denomina PEC (participación, expresividad y creatividad). Estos tres elementos se hacen necesarios a partir de la interacción del niño/a con su entorno, lo que implica estimular “el descubrimiento del sentido”. La realidad es que las escuelas se dirigen con frecuencia mucho más hacia el niño/a individualmente y no se preocupan de las interacciones que se producen entre la infancia. Se da más importancia al trabajo individual que a las acciones de relación. Para contrarrestar esta tendencia, Van Gils plantea que habrá muchas más interacciones si los niños y niñas tienen más oportunidades: a) de comunicarse entre ellos, b) si existe un ambiente estimulador y c) si tienen libertad de definir las situaciones (Van Gils, 1996).

Los espacios observados fueron los siguientes: consejos escolares, asambleas de escuela, y asambleas de centros residenciales. De la observación participativa en los consejos escolares, donde los alumnos deben participar por ley, pudo captarse una importante dificultad para incorporar plenamente a los alumnos hacia una verdadera participación. El nivel de intervenciones en las sesiones, por parte de los estudiantes, era bajo, pero, en gran parte, este hecho estaba directamente relacionado con el orden del día, que raramente incluía temas propuestos directamente por los propios alumnos. Uno de los chicos, miembro del CE de un instituto de enseñanza secundaria, comentaba que, teniendo en cuenta la diferencia numérica entre los diversos representantes (8 profesores más dirección, cuatro padres y cuatro alumnos más un representante del Ayuntamiento) podía deducirse clara-

13 Artículo 28 a) de la Convención Internacional de Derechos del Niño.

mente que quien dominaría sería el profesorado. Consideraban, además, que los temas ya se llevaban muy trabajados y decididos desde el claustro de profesores. A pesar de todo, la asistencia del alumnado era considerable y aseguraban su presencia siempre que estuvieran convocados a tiempo<sup>14</sup>. Las manifestaciones de los adultos entrevistados también ponían en evidencia que los CE son espacios difíciles y complejos. No obstante, una de estas personas explicaba una experiencia de éxito en el proceso de creación del CE en una escuela de primaria donde había trabajado y participado. La experiencia se había dado en un periodo inicial de la puesta en marcha del CE, según la aplicación de la LODE. Consideraba que la pérdida de participación de los alumnos más pequeños y la no-obligatoriedad de la participación de los alumnos en las escuelas de primaria, según la LOGSE, había representado un retroceso: *“Hicimos toda una planificación de trabajo bastante exhaustiva con los niños sobre cómo se tenía que participar, cómo se tenía que dinamizar el grupo y fue muy interesante. El grupo, después de estar unos días trabajando sobre cómo participar y el papel de la escuela (...) había un consejo escolar donde ellos podían participar...”* (P6). Esta experta del mundo educativo mostraba cómo, a partir de estar informados y participar en las elecciones, se constituían grupos-clase que convocaban sus propias asambleas para preparar los temas a aportar al CE. También se destacaba, como dato importante, que se les avisaba con tiempo suficiente para poder preparar los temas y pedir que se incorporaran en el orden del día.

A pesar de las dificultades, puede considerarse que los CE podrían favorecer –una vez salvados todos los obstáculos– una inclusión de los niños y las niñas en las organizaciones escolares, haciendo posible que florezca una cultura que haga más visible a la infancia. Respecto a las asambleas de escuela, éstas permitían especialmente el aprendizaje de la participación, el diálogo y el debate. No implicaban ninguna toma de decisión, pero sí que representaban la posibilidad de dialogar e interrelacionarse entre los compañeros y compañeras y tomar posiciones y opiniones sobre temas de importancia social. Probablemente, el factor de ser espacios didácticos favorecía que el profesor tuviera un rol menos directivo; en parte, porque era una persona realmente convencida de la necesidad de fomentar que los niños y niñas pudieran intervenir y aportar sus puntos de vista en los temas de su interés<sup>15</sup>. Estos espacios se configuraban con unas normas dirigidas a aprender el funcionamiento de los foros “clásicos” de debate que, incluso, se relacionaban con un Parlamento, con sus virtudes y defectos, como cuando, en ocasiones, el profesor les recordaba que, a veces, estaban aburridos. Las apreciaciones críticas que se daban en cuanto al sistema más rígido de funcionamiento llevan consigo un cuestionamiento de los sistemas clásicos de participación de nuestras sociedades democráticas, decantándose hacia sistemas de democracias participativas, los nuevos movimientos sociales y un nuevo concepto de ciudadanía. Pueden ser considerados como espacios que correspondían a unos diseños curriculares en relación a la vida cotidiana de los niños y su comunidad (Hart, 1997) y que favorecían la comunicación entre los alumnos (Van Gils, 1996).

Las asambleas de centro eran unas asambleas que se realizaban semanalmente para tratar temas de la vida cotidiana, en las que participaban los niños y niñas residentes y los educadores y educadoras. Dos de los educadores que participaban en dichas asambleas las definían así: *“es un espacio compartido por menores y educadores”*. Es un espacio de decisión, de relación, de aprendizaje y de participación. Los temas pueden ser propuestos por

14 En algunas ocasiones, sobre todo al inicio, falló la convocatoria a los estudiantes, a quienes se avisaba el mismo día en que se realizaba la reunión.

15 El posicionamiento de los adultos frente a la participación de la infancia es especialmente trascendente para favorecerla, como se demuestra en todos los espacios estudiados. Para más detalle sobre esta posición de los adultos, ver: FERNÁNDEZ, J. “El dret dels infants a participar. Les condicions i condicionants d’aquesta participació”. *Revista Temps d’Educació*. ICE Universitat de Barcelona. De inminente publicación en el número 37 correspondiente al mes de septiembre de 2009.



todos sobre cuestiones relativas a la elaboración, la convivencia, la normativa, la gestión o la información (por ejemplo, decidir cómo recibir a un niño nuevo y quién será el encargado/a de presentarle la institución). Las decisiones, una vez tomadas, son vinculantes. El papel del educador es el de guía, facilitador y canalizador y tiene autoridad educativa. En la misma asamblea, se designa quién será el moderador y quién tomará acta (Gordaliza y Planas, 1996:80-81). Estas asambleas posibilitaban realmente la participación de los niños y niñas, pero existía aún una preponderancia de la intervención de los adultos y, en ocasiones, era difícil que se respetaran los acuerdos tomados. Los niños y niñas esperaban cada día con muchas ganas asistir a la asamblea. Al final de cada una, se hacía una valoración, mostrando todos una gran capacidad de valorar cómo había ido. Por consiguiente, a pesar de sus dificultades, era evidente que eran de interés de los niños y niñas, que reconocían su valor. En algunas ocasiones, se producían expulsiones si no se comportaban y, cuando esto se producía, todos manifestaban su interés en continuar y se quejaban de ser alejados del espacio. Los debates y opiniones les ofrecían la oportunidad de probar sus capacidades, en ocasiones, manifestar sus preocupaciones y hacer propuestas en relación especialmente a temas de la vida cotidiana. En lenguaje pedagógico, se diría que “aprendían de la experiencia”, pero la realidad es que tenían la oportunidad de estar en un espacio participativo de vida cotidiana.

Estas asambleas tenían una cierta similitud a las reuniones-debate que hacía Korczak en la casa de huérfanos en el ghetto judío de Varsovia<sup>16</sup>. Él ya destacaba la importancia de estos debates para movilizar la conciencia colectiva y ayudar a resolver ciertos problemas particularmente espinosos o dolorosos. Insistía también en que se tenía que ir con cuidado en que no fueran “parodias de debate”. Defendía que debía permitirse que los niños y niñas se expresaran con toda franqueza y que lo que dijeran en la reunión no fuera motivo de posteriores sanciones. A la vez, insistía en la importancia de que fuera una participación voluntaria y que nunca fuera una obligación (Korczak, 1999:320-321).

#### 4. 3. *Los espacios de ocio y las asociaciones*

La Recomendación (98) 8 del CE plantea, como uno de los espacios espacialmente idóneos para favorecer la participación de la infancia, a las actividades extra-escolares y, especialmente, todas las actividades de tiempo libre. También se reclama que se promuevan las asociaciones infantiles, facilitando el marco legal y los recursos necesarios para constituirlos. Las actividades de ocio de los niños y niñas están muy relacionadas con el juego, especialmente en las primeras edades. Tonucci afirma que “*el juego del niño, consiste en «perder el tiempo», en perderse en el tiempo y encontrarse con el mundo mediante una relación excitante, llena de misterio, de riesgo y de aventura. El juego libre y espontáneo del niño tiene mucho que ver con las experiencias más sublimes y extraordinarias del adulto, como es la investigación, la exploración, la creación artística o la contemplación mística; equivale a las experiencias de las personas cuando se encuentran ante la complejidad, que tienen la posibilidad de dejarse transportar por el poderoso motor del placer*”. Tonucci las confronta con las propuestas educativas, señalando que, estas últimas, están a un nivel mucho más bajo, debido a que están provocadas y dirigidas por el adulto (1997:40). Hart (1997) destaca que para diseñar programas para la infancia, es importante saber cómo se reúnen de forma espontánea en grupos para intercambiar intereses, cómo se forman las amistades y cómo desarrollan un sentimiento de pertenencia. El autor alerta que se podría pensar que el mejor lugar para que se consideren dignamente los principios

<sup>16</sup> Janusz Korczak (1879-1942), médico polaco, creó en Varsovia dos orfanatos mixtos que funcionaban como “repúblicas infantiles”, con un tribunal y un parlamento donde se aplicaban a todos las mismas reglas, incluidos los educadores y el director. No quiso dejar a los niños judíos que tenía a su cargo y murió con ellos en el campo de concentración de Treblinka.

democráticos, por parte de la infancia, podría ser las organizaciones de tiempo libre fuera de la escuela. Considera que, desgraciadamente, la democratización de estos espacios es más la excepción que no la regla. Se destaca que, curiosamente, las mejores experiencias se encuentran en instituciones que se han establecido en los países industrializados para niños que han tenido problemas con la ley y que, en los países del Sur, muchas de las organizaciones que trabajan con los niños de la calle también tienen estructuras más democráticas (Hart 1997:63-64). Respecto al juego, Hart nos dice que, cuando los niños y niñas juegan, si se les observa detenidamente, todo lo que hacen, en un espacio donde cuentan con bastantes materiales, favorece una experimentación para la participación: aprenden las propiedades de los materiales, desarrollan habilidades físicas, exploran la utilización de las herramientas y a cooperar socialmente. A la vez, resalta que existen pocas oportunidades para el juego al aire libre a causa de una combinación de fuerzas: el miedo por la inseguridad de los espacios abiertos, las pautas de trabajo de los padres y la presión del aprendizaje académico. Hart considera que los niños y niñas que han tenido la oportunidad de participar en espacios cooperativos, tendrán más capacidad de trabajar conjuntamente en proyectos comunitarios con otros niños y adultos, que los niños y niñas que utilizan su tiempo en clases tradicionales en la escuela con grandes limitaciones de utilizar su tiempo libre de una forma no regulada (Hart, 1992:23-25).

La participación en movimientos infantiles y juveniles de tiempo libre es también uno de los espacios de especial consideración. La relación entre la participación y la responsabilización de los niños y niñas en estos movimientos y organizaciones fue uno de los argumentos importantes defendidos por Freire (1974) para favorecer un verdadero “empoderamiento” de la infancia. También llamaba la atención que, a su vez, este poder no tuviera como efecto que los oprimidos pasaran a ser opresores<sup>17</sup>.

En Cataluña, la incidencia de estos movimientos de tiempo libre es importante. De hecho, antes de llegar la democracia, habían sido los espacios más importantes donde los niños y niñas tenían la oportunidad de convivir y participar. Joan Costa (1997), en su tesis doctoral sobre estos movimientos en tiempos del Franquismo, demostró que habían sido escuelas de democracia y cómo muchos de los políticos catalanes de la primera época habían sido participantes activos de estos movimientos ligados preferentemente al Escultismo y la Acción Católica. Mar Galceran (2000), en su tesis doctoral sobre la participación de la infancia en espacios de ocio, demostraba que estos espacios organizados ofrecían buenas oportunidades de participación y cómo favorecían la construcción de un sentimiento de pertenencia a una colectividad. El estudio realizado sobre la infancia y las familias en el siglo XXI demuestra que más de 90.000 chicos y chicas catalanes se benefician de la acción de estos movimientos y las entidades que los organizan (Trilla y García, 2002: 46).

Estos espacios de tiempo libre, tanto los organizados como los que no lo son, deben ser especialmente considerados al analizar las oportunidades que tienen los niños y niñas de ejercer la ciudadanía. Se podría decir que es uno de los ámbitos por excelencia, puesto que el juego es muy importante, especialmente, cuando se produce de manera libre y espontánea. Los adultos entrevistados dieron mucha importancia a estas experiencias y asociaron inmediatamente la relación entre participación y sus propias experiencias infantiles con los espacios que disfrutaron de tiempo libre, que era cuando tenían la posibilidad de funcionar de manera autónoma y según quisieran<sup>18</sup>. Una de las entrevistadas relacionó sus experiencias de participación con todas las actividades que hacía libremente en verano y en la calle, la organización de verbenas y realización de hogueras que les permitieron

17 Esta preocupación se manifiesta con frecuencia por parte de los adultos, en relación a los niños y niñas, cuando se les visualiza como “pequeños tiranos”.

18 Con la finalidad de captar el nivel de recuerdos que tenían los propios adultos sobre su propia infancia y, específicamente, sobre su noción de participación infantil como una vivencia propia, se les preguntaba qué experiencias de participación consideraban que habían tenido en su infancia.

organizarse a su aire: “Nos dejaban mucho a nuestro aire (...), no había ni un adulto que se metiera en medio, diciéndonos cómo teníamos que hacer la hoguera... ¡Había concursos entre calles, organizados por los niños!..., y por los adolescentes (...). Los padres no se ponían a organizar los concursos de las hogueras (...), para nada... Yo recordaré toda la vida que se hacían una reuniones en la calle... ¡Estábamos habituados a jugar en la calle!..., los adultos sólo nos daban la posibilidad de hacerlo” (P2). Otro de los expertos que había sido especialmente crítico con su familia, por no haberle dado posibilidad de expresarse, rescataba especialmente los espacios de tiempo libre como espacios de autoafirmación y experimentación: “ Sólo tenía el espacio del verano, en que me dejaban en paz, porque se iban a la playa y, entonces, estábamos con los primos y teníamos árboles que eran casas y eran nuestros. Y subíamos cosas a los árboles porque, arriba, los padres no se atrevían a subir. Era el único espacio que realmente considerábamos nuestro... El resto de mi infancia, estoy hablando de los años 50 y 60, era la desolación en el terreno de la participación: ¡nada!...”.

Estos espacios más libres y este interés por la experimentación se confronta con este exceso de proteccionismo, especialmente en la que se llama actualmente la sociedad del riesgo (Castel, 2004) y en la que se transmite un sentimiento de gran inseguridad. Este nuevo paradigma ha comportado que estos relatos en los que los niños y niñas de ayer jugaban en la calle sean en la actualidad prácticamente imposible y se hace más necesario favorecer espacios abiertos donde los niños y niñas puedan moverse con facilidad<sup>19</sup>.

## V. CONCLUSIONES

La ciudadanía, vista como una figura de las sociedades modernas, relacionada con el valor de la pluralidad que significa respetar la diversidad de opinión y comportamiento de todas las personas, tengan la edad que tengan, estar dispuesto a asumir responsabilidades tanto a nivel individual como grupal, como en las estructuras organizativas y políticas, y la capacidad de defender los derechos civiles si se cuestionan, relacionada con la necesaria y progresiva participación de los niños y niñas en todos los ámbitos, nos sitúa, sin duda, en la consideración de los niños y niñas como ciudadanos de pleno derecho en nuestra sociedad del siglo XXI.

La participación de la infancia es un proceso iniciado claramente desde los diversos ámbitos: la familia, la escuela, la ciudad y las relaciones con la Administración, en general. No obstante, podemos señalar que los espacios organizados de participación de la infancia aún muestran dificultades en su correcto funcionamiento, aunque dichos espacios, aunque sea con reticencias y dificultades, van favoreciendo una mayor visibilidad de la infancia y van permitiendo que los niños y niñas puedan ir asumiendo un papel más activo.

## BIBLIOGRAFIA

- ALABART I VILÀ, A., “La ciudad y los jóvenes”, *Revista de Treball Social*, Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, Barcelona: 1998, n. 149, pp. 55-61.
- ARIÈS, P., *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Ed. Taurus, Madrid: 1985 (traducido del original en francés del año 1960).
- BORJA, J., *Ciudad y ciudadanía. Dos notas*. Institut de Ciències Polítiques i Socials, Barcelona, 2000.

<sup>19</sup> Estos espacios abiertos en la calle son los que ya favoreció Tonucci en su experiencia llevada a cabo en la ciudad de Fano (Italia) en la que los niños reclamaban un mayor espacio en la ciudad. Posteriormente, estas experiencias van proliferando en diversos municipios también en España.

- BRULLET, C., “Les polítiques de conciliació de la vida professional i la vida familiar: el cas dels Serveis de Suport a les famílies”, en LLUÍS FLAQUER (coord.), *Informe sobre la situació de la família a Catalunya: un intent de diagnòstic*. Secretaria de la Família, Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya, Barcelona: 2002, pp. 271-300.
- CASAS AZNAR, F., “Participación de los niños en la sociedad”, *Revista de Treball Social*, Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, Barcelona: 1994, n. 134, pp. 115-117.
- CASTEL, R., *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2004.
- COSTA I RIERA, J., *Dels moviments de l'esglèsia a la militància política*. Mediterrània, Barcelona, 1997.
- DAHRENDORF, R., *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Mondadori, Madrid: 1990 (original en inglés de 1988).
- DE MAUSE, L., (comp.). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial, Madrid: 1982, 2ª reimpresión en 1994.
- DE WINTER, M., *Children as fellow citizens, participation and commitment*. Radcliffe Medical Press, Oxon, New York, 1997.
- ENNEW, J., “How can we define citizenship in childhood?”, Harvard Center for Population and Development Studies, *Working Paper Series*, Volume 10, nº 12, octubre 2000.
- FERNÁNDEZ I BARRERA, J., *Els infants com a ciutadans*, tesis doctoral defendida en la Universidad de Barcelona el año 2005, consultable en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0113109-110853/>
- FERNÁNDEZ I BARRERA, J., “Los niños: ciudadanos participantes” *Revista de Treball Social*, Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, Barcelona: 2006, pp. 47- 56.
- FERNÁNDEZ I BARRERA, J., “El dret dels infants a participar”, *Revista Temps d'Educació*, Universitat de Barcelona. ICE. Pendiente de publicación en el n. 37, Barcelona: 2009.
- FERRER I GUARDIA, F., *La Escuela Moderna*. Editorial Zero, S.A., Bilbao, 1977.
- FREIRE, P., *Concientización*. Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
- FREUD, S., “Recuerdos infantiles y encubridores”, en *Psicopatología de la vida cotidiana, obras Completas*, Tomo I, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid: 1948, pp. 648-652.
- GALCERAN, M., *La participació en els centres de temps lliure*. Tesis doctoral presentada en la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 2000.
- GORDALIZA, B.; PLANAS. P.V., “La participación en un centro residencial de acción educativa”, *Revista de Treball Social*, Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social i Assistents Socials de Catalunya, Barcelona: 1996, n. 144, pp. 77 -82.
- HART, R., *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Inocenti Essays, núm. 4., UNICEF, Florencia: 1992.
- HART, R., *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. UNICEF, Earthscan Publications Limited, New York, 1997.
- IGLESIAS, J., *Derecho romano. Instituciones de Derecho privado*, Ed. Ariel, Esplugues de Llobregat (Barcelona), 1972.
- INGLEHART, R., *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Centro de Investigaciones Sociológicas Siglo XXI, Madrid, 1991.
- KORCZAK, J., *Com estimar l'infant*. Ed. Eumo. Universitat de Vic. Vic, 1999.
- MARSHALL, T.H.; BOTTOMORE, T., *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- MEIL LANDWERLIN, G., “El papel de los niños en la redefinición del trabajo doméstico en la nueva familia urbana española”, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, Madrid, n. 16, pp.39-56.

- MORO, A.C., “Il bambino come cittadino”, en M.Á. VERDUGO; V. SOLER-SALA (eds), *La convención de los Derechos del niño hacia el siglo XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca:1996, pp. 239-243.
- PANCERA, C., *Estudios de historia de la infancia*. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A. (PPU), Barcelona, 1993.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M.; CÁNOVAS LEONHARDT, P., “Relaciones familiares y valores: análisis intergeneracional”, *Infancia y sociedad*, Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General del Menor y la Familia, Madrid, 1995, n. 29, pp. 117-145.
- POLOCK, L., *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- PURDY, L.M., *In their best interest? The case against equal rights for children*. Cornell University Press, Ithaca, New York, 1992.
- ROBERTSON, P., “El hogar como nido: La infancia de la clase media en la Europa del siglo XIX”, en DE MAUSE, L. (comp.), *Historia de la infancia*. Alianza Editorial, Madrid, 1982, 2ª reimpresión 1994, pp. 444-471.
- ROCA I TRIAS, E., “Contestació al discurs d’ingrés de la Dra. Alegria Borràs a l’Acadèmia de Jurisprudència i Legislació de Catalunya”, *Revista Jurídica de Catalunya*, Il·lustre Col·legi d’Advocats de Barcelona. Academia de Jurisprudència i legislació de Catalunya, Barcelona, 1994, n. 4., pp. 101-122.
- ROSSINI, N.; VULBEAU, A., *Les conseils municipaux d’enfants et de jeunes, a la recherche d’un dispositif de participation*. ANACEJ, Paris, 1992.
- SANCHO ANDREO, R., “L’enfant acteur dans la cité et citoyen du monde”. Conferencia presentada en el *Primer encuentro de ayuntamientos por la Carta Municipal de los Derechos de Niños y Niñas*, Málaga, 9-10 octubre, 1997.
- TONUCCI, F., *La ciutat dels infants*. Ed. Barcanova, Barcelona: 1997. Existe traducción en castellano: *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid: 1997.
- TRILLA, J.; GARCIA, I., “Infància, temps lliure i participació social”, en Carme Gómez-Granell et al. (coord.), *La infància i les famílies a l’inici del segle XXI*, Volum 3. CIIMU, www.ciimu.org, Barcelona, 2002, pp. 14-148.
- TRISELIOTIS, J.; BORLAND, M; HILL, M.; LAMBERT, L. *Teenagers and the Social Work Services*. HMSO, Londres, 1995.
- UBIETO PARDO, J.R., “La familia moderna: ¿crisis o diversidad?”, *Rambla 12. Revista de l’Associació promotora del Treball Social*, Barcelona, nº 7, junio 1995, pp. 21-28.
- VAN GILS, J., “Social participation: beyond the effect of sweetness, with illustrations from the Project Snater”, en E. VERHELLEN (ed.) *Monitoring Children’s Rights*, Martinus Nijhoff Publishers, La Haya, Boston, Londres, 1996, pp. 347-356.

---

D O C U M E N T A C I Ó N





COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

Bruselas, 16.12.2008 COM(2008) 865 final

**COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN  
AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO,  
AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y  
AL COMITÉ DE LAS REGIONES**

## **UN MARCO ESTRATÉGICO ACTUALIZADO PARA LA COOPERACIÓN EUROPEA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN**

**(Texto pertinente a efectos del EEE)**

### I. INTRODUCCIÓN

**E**l aumento del nivel de conocimientos por medio de unos mejores sistemas de educación y formación es parte esencial de la estrategia europea para enfrentarse a futuros retos como el envejecimiento de la sociedad y para conseguir el alto nivel de crecimiento y empleo viables y basados en el conocimiento que forman el núcleo de la Estrategia de Lisboa. El conocimiento, las aptitudes y las competencias determinan las posibilidades de cada individuo de tener éxito en el mercado de trabajo y desempeñar un papel activo en la sociedad. Son cruciales tanto para la cohesión social y la competitividad y capacidad innovadora de las empresas como para el conjunto de la economía.

Como se establece en la iniciativa *Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos*, publicada en el marco del paquete de Lisboa de este año, los cambios en el mercado laboral requerirán la actualización de las aptitudes de la población y políticas de desarrollo de las habilidades mejor adaptadas a las necesidades presentes y futuras del mercado de trabajo. Esto solo se podrá lograr si el aprendizaje permanente pasa de ser un eslogan a ser una realidad que permita a las personas adquirir competencias clave en una fase temprana y actualizar aptitudes durante toda su vida, y siempre que los sistemas de educación y formación adquieran una mayor capacidad de reacción ante el cambio y adopten una posición más abierta ante el mundo.

Los Estados miembros de la UE han cooperado estrechamente con la Comisión apoyando las reformas nacionales de los sistemas de educación y formación por medio del programa de trabajo «Educación y Formación 2010». A la vez que tiene en cuenta que los puntos de partida son muy diferentes en los distintos Estados miembros, el método abierto



de coordinación (MAC) ha apoyado el progreso por medio de un conjunto de objetivos compartidos medidos con respecto a indicadores y puntos de referencia comunes y de acuerdo con las directrices integradas para el crecimiento y el empleo, cuyo objetivo es incrementar la inversión en capital humano a través de una educación y unas aptitudes mejores, facilitando así la innovación y fomentado una cultura más empresarial<sup>1</sup>. El actual marco de cooperación, acordado por el Consejo de Educación en 2001/2002, está llegando a su fin, por lo que es el momento adecuado para hacer balance y mirar al futuro.

Basándose en una amplia consulta con los Estados miembros y otros actores realizada en 2008, la presente Comunicación sugiere cambios estratégicos a largo plazo para orientar la cooperación política hasta 2020. Los cambios reflejan la contribución de la educación y la formación a la Estrategia de Lisboa y la Agenda Social Renovada. Asimismo, la Comunicación subraya las prioridades más urgentes que merecen especial atención en los primeros años del próximo periodo, en 2009 y 2010. Esto, junto con métodos de trabajo mejorados, reforzará el énfasis en la aplicación y hará que el nuevo marco sea más flexible para abordar determinadas deficiencias observadas hace tiempo y para abrir la cooperación política a nuevos retos. También incluye la posibilidad de modificar el énfasis más adelante, en función de los progresos realizados, para reflejar los nuevos aspectos que pueden emerger en el contexto del diálogo político y, en su caso, adaptar los objetivos, los puntos de referencia y los mecanismos de notificación a la luz de las decisiones que se tomarán en relación con la estrategia de crecimiento y empleo posterior a 2010.

Ahora que la UE intenta reducir al mínimo el impacto de la actual recesión económica y fijar el rumbo para recuperar el crecimiento, es crucial mantener el impulso a favor de una inversión en educación que sea a la vez eficaz y equitativa. Unas políticas adecuadas ayudarán al mismo tiempo a que desaparezcan los efectos de las recientes perturbaciones y a construir las bases para abordar con confianza futuros desafíos.

## II. ¿EN QUÉ PUNTO ESTAMOS?

### 2.1. Progreso y desafíos

La responsabilidad de las políticas de educación y formación corresponde a los Estados miembros. La función de Europa consiste en apoyar la mejora de los sistemas nacionales mediante instrumentos adicionales a nivel de la UE, el aprendizaje mutuo y los intercambios de buenas prácticas.

La cooperación política en materia de educación y formación ha apoyado las reformas nacionales de los sistemas de aprendizaje permanente y cualificación, la modernización de la enseñanza superior y el desarrollo de instrumentos europeos para la promoción de la calidad, la transparencia de las cualificaciones y la movilidad con fines de aprendizaje. Pero el progreso varía considerablemente entre los distintos Estados miembros y resulta insuficiente en los ámbitos clave. Por eso es preciso hacer un mayor esfuerzo en relación con la aplicación. Como indica el gráfico 1, la mayor parte de puntos de referencia establecidos por el Consejo para 2010 no se alcanzarán. Mientras que el punto de referencia para las matemáticas, la ciencia y la tecnología se alcanzó en 2003, en materia de abandono escolar prematuro, número de estudiantes que acaban el segundo ciclo de enseñanza secundaria y participación de los adultos en el aprendizaje permanente no se han logrado suficientes progresos para alcanzar los objetivos. Los resultados de los estudiantes con un rendimiento insatisfactorio en relación con la aptitud para la lectura incluso se han deteriorado<sup>2</sup>.

1 Directrices 23, 24, 8 y 15.

2 DO C 86 de 5.4.2008, p. 1; SEC(2008) 2293.

Por eso, el Consejo Europeo de primavera de 2008 instó a los Estados miembros a que tomaran medidas concretas para reducir de manera sustancial el número de personas que no son capaces de leer correctamente, así como las cifras relativas al abandono escolar prematuro, mejorar los niveles de aprendizaje de los educandos de origen migrante o procedentes de colectivos desfavorecidos, atraer a más adultos a la educación y la formación permanentes y facilitar más la movilidad geográfica y laboral<sup>3</sup>.

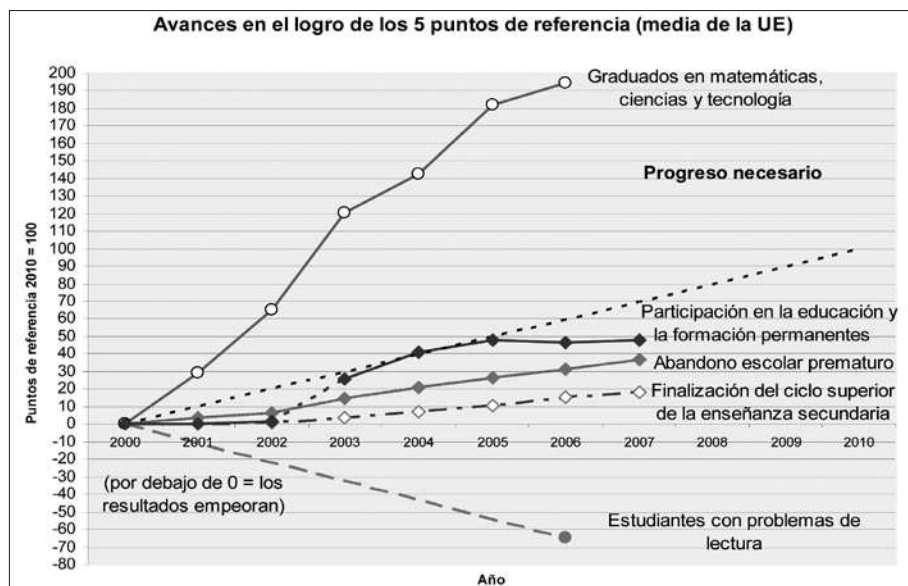


GRÁFICO 1: Avances hacia el cumplimiento de los objetivos relativos a los cinco puntos de referencia en 2010 (media de la UE)<sup>4</sup>

## 2.2. Los sistemas europeos de educación y formación desde una perspectiva mundial

Vistos desde una perspectiva más amplia, los resultados de la educación y la formación de la UE son en gran parte comparables con los mejores en el mundo. Pero la comparación con otros países de la OCDE pone de manifiesto un acusado retraso de la UE tanto por lo que se refiere a la enseñanza primaria como a la superior.

En particular, los resultados del informe PISA sobre la capacidad de lectura de los jóvenes de 15 años de edad ponen de manifiesto que en el conjunto de la UE aumenta el porcentaje de estudiantes que obtienen un bajo rendimiento. El gráfico 2 muestra que en Australia, Canadá y Corea del Sur la proporción es relativamente estable y muy inferior a la media de la UE. Las comunidades migrantes, que presentan un bajo rendimiento con respecto a este indicador en el seno de la UE<sup>5</sup>, obtienen resultados notablemente mejores en Australia y Canadá. El gráfico 3 muestra que en determinados Estados miembros de la UE el rendimiento es comparable al obtenido en los mejores del mundo. Sin embargo, debido al bajo rendimiento de otros Estados miembros, este aspecto sigue siendo un importante desafío a escala europea.

<sup>3</sup> Conclusiones del Consejo Europeo de marzo de 2008, apartado 15.

<sup>4</sup> Los últimos datos en relación con los graduados en matemáticas, ciencias y tecnología y los estudiantes con problemas de lectura corresponden a 2006; en relación con los otros puntos de referencia, a 2007.

<sup>5</sup> COM(2008) 423.

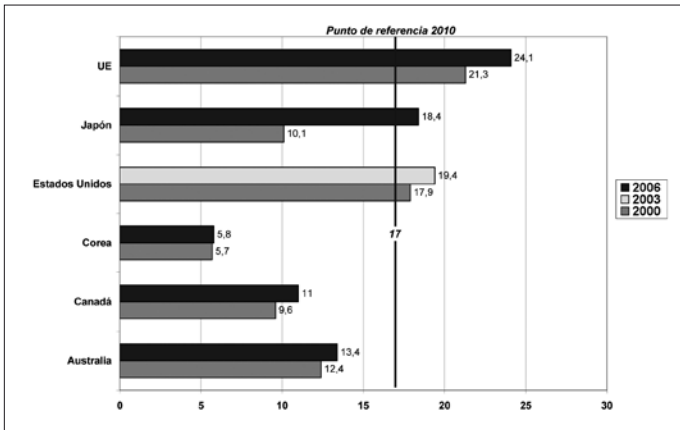


GRÁFICO 2: Estudiantes con problemas de lectura (de 15 años de edad) en la UE y en determinados terceros países con arreglo a la escala relativa a las competencias en lectura de PISA, en 2000 y 2006 (Fuente: OCDE).

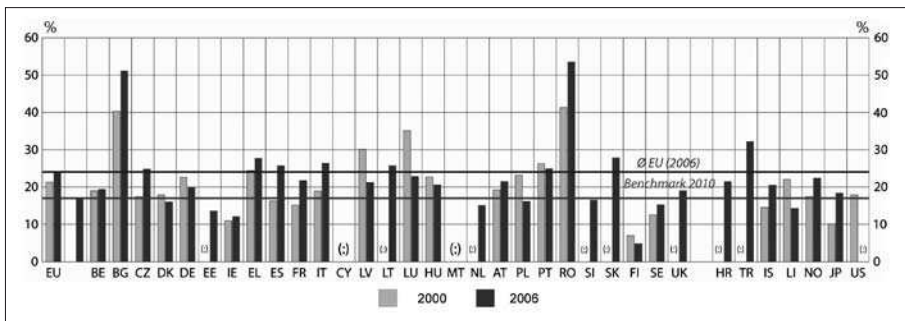


GRÁFICO 3: Estudiantes con problemas de lectura (de 15 años de edad) en la UE con arreglo a la escala relativa a las competencias en lectura de PISA, en 2000 y 2006 (Fuente: OCDE).

En segundo lugar, muchos de los principales competidores de la UE disponen de un alto porcentaje de personas con estudios superiores. En la UE, el porcentaje medio entre las personas de 25 y 64 años de edad es de un 23 %, en comparación con un 40 % en Japón, un 39 % en los Estados Unidos, un 32 % en Australia y Corea y un 27 % en Nueva Zelanda.

Finalmente, mientras que garantizar la eficacia de las inversiones constituye una de las principales preocupaciones de la UE, en muchos países fuera de Europa las inversiones en enseñanza superior son mucho mayores, especialmente las de carácter privado. La inversión privada (un 0,23 % del PIB en la UE) es mucho más elevada en Japón (un 0,76 %) y en los Estados Unidos (con un 1,91 %)⁶.

Las comparaciones ponen de manifiesto que si Europa pretende lograr su objetivo de convertirse en una economía y una sociedad del conocimiento puntera debe mejorar su rendimiento en estos ámbitos.

6 SEC(2008) 2293, pp. 69, 89 y 148.

### III. DESAFÍOS ESTRATÉGICOS A LARGO PLAZO Y PRIORIDADES INMEDIATAS: AUMENTO DEL NIVEL DE CUALIFICACIÓN A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

Sobre la base de las consultas realizadas, la Comisión propone que la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación aborde, de aquí a 2020, cuatro desafíos estratégicos:

- Hacer realidad el **aprendizaje permanente** y la **movilidad de los educandos**.
- Mejorar la **calidad** y **eficacia** de la enseñanza y de sus resultados.
- Promover la **equidad** y la **ciudadanía activa**.
- Incrementar la **innovación** y la **creatividad**, incluido el **espíritu empresarial**, a todos los niveles de la educación y la formación.

Estos desafíos deberían abordarse en el marco de una política conjunta integrada que afectara a todos los sistemas (escuelas, enseñanza superior, educación y formación profesionales y educación de adultos). Para ello, el aprendizaje permanente constituye una perspectiva fundamental que aborda todos los desafíos mencionados.

Mientras que estos desafíos estratégicos deberían ser la base para la cooperación política en el periodo 2009-2020, deberían establecerse unos objetivos más específicos de interés prioritario en bloques a corto plazo. En IOs apartados 3.1 a 3.4 siguientes se establecen los desafíos estratégicos a largo plazo de forma más detallada y se proponen las prioridades pertinentes para el periodo inmediato 2009- 2010.

#### 3.1. *Desafío estratégico: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos*

El aprendizaje permanente abarca el aprendizaje a cualquier edad (desde la maternal a la jubilación) y en todos los contextos, incluidos los sistemas de aprendizaje formal, no formal e informal. Los Estados miembros acordaron poner en funcionamiento antes de 2006 estrategias nacionales de aprendizaje permanente coherentes y completas.

La aplicación de estas estrategias sigue siendo un reto. Se han hecho progresos gracias al Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)<sup>7</sup>, que en muchos países dio lugar a que se iniciaran trabajos de desarrollo relativos a los marcos nacionales de cualificación, incluido un nuevo foco de atención en los resultados del aprendizaje (es decir, en lo que lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer más, que en el proceso de aprendizaje en sí). Al aumentar la transparencia de las cualificaciones, el MEC facilitará la movilidad de los educandos y los trabajadores entre diferentes países, así como su acceso al aprendizaje permanente.

Sin embargo, queda mucho por hacer a fin de establecer vías de aprendizaje flexibles, por ejemplo, por medio de una mejor transición entre la educación y la formación profesionales y la enseñanza superior, la apertura de las universidades a educandos no tradicionales o la validación del aprendizaje no formal. El aprendizaje debe ser atractivo y accesible para todos los ciudadanos, independientemente de su edad, su nivel educativo, su empleo o su estatus social. Se necesita una mejor coordinación entre los distintos sectores de educación y formación, un compromiso institucional (incluidos unos modelos de financiación sostenibles) y la colaboración de todos los agentes interesados.

7 DO L 111 de 6.5.2008, p. 1.

La movilidad de los educandos entre países es un elemento esencial del aprendizaje permanente y resulta crucial para aumentar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas. Las evaluaciones de los programas de la UE ponen de manifiesto que la movilidad elimina los obstáculos entre las personas y los grupos, hace que las ventajas de la ciudadanía europea sean más tangibles y ayuda a que las personas sean más flexibles y abiertas con respecto a la movilidad cuando entran en el mercado de trabajo. La movilidad transfronteriza de los educandos debería ser la norma y no la excepción que es actualmente. Para lograr esto será necesario un nuevo compromiso de todos los actores, así como una financiación más diversificada.

#### Temas prioritarios para el periodo 2009-2010

Los Estados miembros y la Comisión deberían dar prioridad a los siguientes aspectos:

- **Estrategias de aprendizaje permanente:** completar el proceso de aplicación de las estrategias de aprendizaje permanente nacionales, haciendo especial hincapié en la validación del aprendizaje no formal e informal y en la orientación.
- **Marco Europeo de Cualificaciones:** establecer un vínculo entre todos los sistemas nacionales de cualificaciones y el MEC antes de 2010 y apoyar el uso de un enfoque basado en los resultados del aprendizaje respecto de estándares y cualificaciones, los procesos de evaluación y validación, la transferencia de créditos, los planes de estudio y el aseguramiento de la calidad.

Los Estados miembros y la Comisión deberían centrarse en el desarrollo de la cooperación política en los siguientes ámbitos:

- **Ampliación de la movilidad relacionada con el aprendizaje:** trabajar juntos para eliminar obstáculos y ampliar las oportunidades de movilidad relacionada con el aprendizaje a escala europea e internacional, tanto en la enseñanza superior como en otros niveles educativos, incluidos los nuevos objetivos e instrumentos financieros a nivel europeo y nacional<sup>8</sup>.

### 3.2. *Desafío estratégico: Mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y de sus resultados*

El Consejo Europeo ha subrayado con frecuencia que unos sistemas de educación y formación de alta calidad, que sean a la vez eficaces y justos, son cruciales para el éxito de Europa.

El principal reto consiste en garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave<sup>9</sup>, desarrollando al mismo tiempo la excelencia que permitirá que Europa conserve una posición global sólida en el ámbito de la enseñanza superior. Los resultados del aprendizaje a todos los niveles deben ser pertinentes para la vida profesional y privada.

La calidad de los profesores, los formadores y otros profesionales de la educación es el principal factor interno de las instituciones de enseñanza que afecta al rendimiento de los estudiantes<sup>10</sup>. Habida cuenta de que cerca de dos millones de profesores de más edad tendrán que ser remplazados en los próximos quince años, es necesario lograr que la docencia resulte una opción profesional más atractiva<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Conclusiones de Consejo de 20 y 21 de marzo de 2008 sobre la movilidad de los jóvenes.

<sup>9</sup> DO C 394 de 30.12.2006, p. 10.

<sup>10</sup> COM(2007) 392.

<sup>11</sup> Conclusiones del consejo de 15 de noviembre de 2007, DO C 300 de 12.12.2007, p. 6.

Para que los resultados de alta calidad sean sostenibles, debe abordarse también la gobernanza de los sistemas de educación y formación. Las instituciones de educación y formación deberían tener mayor autonomía, estar más abiertas a la sociedad civil y a las empresas y disponer de unos sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad.

Solo un uso eficaz y viable de los recursos permitirá alcanzar una alta calidad. El desarrollo de los datos reales pertinentes apoyaría la defensa de la viabilidad de las inversiones en educación y formación como un factor esencial del crecimiento económico y la inclusión social<sup>12</sup>.

#### Temas prioritarios para el periodo 2009-2010

Los Estados miembros y la Comisión deberían dar prioridad a los siguientes aspectos:

- **Lenguas:** hacer que los ciudadanos se puedan comunicar en otras dos lenguas además de su lengua materna, promover la enseñanza de las lenguas en la educación y formación profesionales y en la educación de adultos y dar a los inmigrantes la oportunidad de aprender la lengua del país de acogida<sup>13</sup>.
- **Desarrollo profesional de profesores y formadores:** centrarse en los elementos clave de la formación inicial de los profesores y en ampliar la gama y la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente de los profesores, los formadores y otros profesionales, por ejemplo, con respecto a las actividades de liderazgo u orientación.
- **Gobernanza y financiación:** aplicar la agenda de modernización para la enseñanza superior (incluidos los planes de estudios)<sup>14</sup> y el marco de aseguramiento de la calidad para la EFP<sup>15</sup> y desarrollar normas para los profesionales en el ámbito del aprendizaje de adultos. Fomentar las políticas y las prácticas basadas en datos reales<sup>16</sup>, haciendo especial énfasis en demostrar la viabilidad de las inversiones públicas y privadas.

Los Estados miembros y la Comisión deberían centrarse en el desarrollo de la cooperación política en los siguientes ámbitos:

- **Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias:** Crear un grupo de alto nivel sobre alfabetización para investigar los motivos del descenso del rendimiento en capacidad de lectura de los alumnos de las escuelas<sup>17</sup> y elaborar recomendaciones para aumentar los niveles de alfabetización en la UE. Intensificar la cooperación existente para mejorar la integración de las matemáticas y las ciencias en los niveles superiores de la educación y la formación y reforzar la enseñanza de las ciencias. Los Estados miembros deberían considerar el establecimiento de planes nacionales de acción dirigidos a la adquisición de las capacidades básicas, incluso para los adultos.
- **«Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos»:** garantizar que en todos los procesos de planificación de la educación y la formación se tengan en cuenta los futuros requisitos en materia de aptitudes y su coincidencia con las necesidades del mercado de trabajo.

12 COM(2006) 481.

13 COM(2008) 566.

14 COM(2006) 208.

15 COM(2008) 179.

16 SEC(2007) 1098.

17 SEC(2008) 2293.

### 3.3. *Desafío estratégico: Promover la equidad y la ciudadanía activa*

Las políticas de educación y formación deberían permitir a todos los ciudadanos, independientemente de su edad, su sexo o sus antecedentes socioeconómicos, adquirir, actualizar y desarrollar durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

A pesar de que las cuestiones de equidad han estado en el centro de atención del MAC en el ámbito de la educación y la formación desde el principio, los principales retos siguen sin solución. Uno de cada seis jóvenes abandona la escuela después de la educación obligatoria, o incluso antes. Muchos educandos de origen migrante obtienen peores resultados en materia de educación y formación que sus compañeros nativos. Mientras que los chicos abandonan la escuela con mayor frecuencia y obtienen peores resultados de lectura, las chicas están infrarrepresentadas entre los licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología. Los adultos con un nivel educativo bajo tienen siete veces menos probabilidades de atender cursos de educación y formación permanentes que los adultos con niveles educativos altos. Los antecedentes socioculturales de los educandos tienen una importante incidencia sobre sus oportunidades de acceder a cualquier nivel de la educación y la formación o de llevarlo a buen término<sup>18</sup>. Estos son retos importantes que es preciso abordar para promover la inclusión social y evitar los problemas de adecuación de la mano de obra.

Las desventajas educativas se pueden abordar con una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, combinados necesariamente con una inclusión en la educación y la formación generales gestionada de forma adecuada.

La educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos, el respeto de los derechos fundamentales y la lucha contra la discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos.

#### Temas prioritarios para el periodo 2009-2010

Los Estados miembros y la Comisión deberían dar prioridad a la obtención de mejores resultados en relación con los siguientes aspectos:

- **Abandono prematuro de los estudios:** reforzar los enfoques preventivos, crear una cooperación más estrecha entre los sectores general y profesional y eliminar los obstáculos existentes para que los jóvenes que abandonan los estudios vuelvan a la escuela.

Los Estados miembros y la Comisión deberían dirigir sus esfuerzos al desarrollo de la cooperación política en los siguientes ámbitos:

- **Educación preescolar:** promover un acceso equitativo generalizado y reforzar la calidad de la enseñanza y el apoyo al profesorado.
- **Migrantes:** desarrollar el aprendizaje mutuo de las mejores prácticas en el ámbito de la educación de los niños procedentes de familias migrantes<sup>19</sup>.
- **Personas con necesidades especiales:** promover el aprendizaje personalizado por medio de un apoyo oportuno y unos servicios adecuadamente coordinados. Integrar los servicios en la escolarización general y garantizar que haya vías de educación y formación a niveles superiores.

<sup>18</sup> SEC(2008) 2293.

<sup>19</sup> COM(2008) 423.

### 3.4. *Desafío estratégico: Incrementar la innovación y la creatividad, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles educativos*

La innovación y la creatividad son factores clave del desarrollo empresarial y son cruciales para la capacidad de Europa de enfrentarse a los retos que supone la competencia internacional y el desarrollo sostenible.

El primer desafío consiste en garantizar que todos los ciudadanos puedan adquirir competencias clave transversales, como capacidad para aprender a aprender y aptitud de comunicación, sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial, competencia digital (incluida la alfabetización mediática<sup>20</sup>) o conciencia y expresión culturales<sup>21</sup>. Esto, junto con el uso de las nuevas tecnologías –los Estados miembros deberían proponerse el objetivo de que todas las escuelas dispongan de Internet de alta velocidad para 2010<sup>22</sup>– debe reflejarse en los planes de estudio, las tendencias pedagógicas y las cualificaciones. Una mayor cooperación entre la universidad y la industria estimulará la mentalidad empresarial de los estudiantes y los investigadores.

El segundo desafío es garantizar un triángulo del conocimiento –educación, investigación e innovación– plenamente operativo. El Instituto Europeo de Tecnología e Innovación puede inspirar e impulsar el cambio para alcanzar la excelencia en materia de docencia e investigación, en particular alentando un enfoque multidisciplinario y la asociación entre las instituciones de educación y las empresas. La asociación entre el mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación puede ayudar a que los esfuerzos se centren en las aptitudes y las competencias necesarias en el mercado de trabajo, así como a impulsar la innovación y el espíritu empresarial en todas las modalidades de aprendizaje. La creación de un Espacio Europeo de Investigación y un panorama con agrupaciones empresariales (clústeres) de categoría mundial deberían facilitar muchas de estas colaboraciones.

El Año Europeo de la Creatividad y la Innovación 2009 ayudará a abordar algunos de los desafíos clave. En el marco del desarrollo de la cooperación estratégica, se debe promover la investigación, el análisis y el intercambio de ideas sobre cómo medir las aptitudes creativas e innovadoras, a escala de la UE y con las organizaciones internacionales pertinentes.

#### Temas prioritarios para el periodo 2009-2010

Los Estados miembros y la Comisión deberían dar prioridad a los siguientes aspectos:

- **Competencias transversales clave:** integrar totalmente las competencias transversales clave en los planes de estudio, la evaluación y las cualificaciones<sup>23</sup>.

Los Estados miembros y la Comisión deberían dirigir sus esfuerzos al desarrollo de la cooperación política en los siguientes ámbitos:

- **Instituciones favorables a la innovación:** promover la creatividad y la innovación por medio del desarrollo de métodos específicos de enseñanza y aprendizaje (incluido el uso de las nuevas herramientas de TIC y la formación de profesores).
- **Asociación:** desarrollar asociaciones entre los proveedores de educación y formación y las empresas, los centros de investigación, los agentes culturales y las industrias creativas.

20 COM(2007) 833.

21 DO L 394 de 30.12.2006, p. 10.

22 Conclusiones del Consejo Europeo de marzo de 2008, apartado 7. Véase también los documentos SEC(2008) 2629 y COM(2007) 833 sobre alfabetización mediática.

23 DO L 394 de 30.12.2006, p. 10.



#### IV. UNOS MÉTODOS DE TRABAJO MEJORES PARA EL FUTURO MÉTODO ABIERTO DE COORDINACIÓN

El éxito del método abierto de coordinación en el ámbito de la educación y la formación depende del compromiso político y de su capacidad de apoyar las reformas nacionales y tener una incidencia real sobre las mismas. La cooperación política debería ser pertinente y concreta, producir resultados tangibles y encontrar eco entre los agentes interesados y los responsables de la toma de decisiones, incluso al más alto nivel político. Es esencial medir el progreso en función de los objetivos acordados.

##### 4.1. *Gobernanza y asociación*

La perspectiva de aprendizaje permanente requiere coordinación y establecimiento de prioridades a través de diferentes sectores de la educación y la formación. Se han elaborado agendas políticas específicas para las escuelas<sup>24</sup>, la educación y la formación profesionales<sup>25</sup>, la enseñanza superior<sup>26</sup> y la educación de adultos<sup>27</sup>. El intercambio de políticas y las tareas de ejecución en todos los sectores deben contribuir a las prioridades estratégicas globales.

A este fin, debería reforzarse el papel del grupo informal de alto nivel existente en materia de política de educación y formación, con objeto de permitirle desempeñar un papel estratégico en la gestión del MAC mediante la identificación de prioridades y el control del progreso de los trabajos en todos los sectores; la preparación de temas para los debates políticos en el seno del Consejo de Educación, por ejemplo, sobre la base del aprendizaje entre iguales y las actividades de revisión, y asegurándose de que se tenga debidamente en cuenta la cooperación política en materia de educación y formación en el marco más amplio del proceso de Lisboa y en las políticas nacionales.

También debería darse prioridad a un mayor compromiso de las partes interesadas, los interlocutores sociales y los agentes de la sociedad civil, que pueden contribuir de forma considerable tanto al diálogo político como a la aplicación. La Comisión organizará un foro anual con las organizaciones interesadas europeas, y las partes interesadas participarán sistemáticamente en las actividades de aprendizaje entre iguales.

##### 4.2. *Aprendizaje mutuo, transferencia de innovaciones y desarrollo de políticas*

El aprendizaje mutuo es un elemento central del MAC en el ámbito de la educación y la formación. Proporciona información para las iniciativas políticas europeas y apoya el desarrollo de las políticas nacionales. Es un importante medio de divulgación y aplicación de las herramientas y los instrumentos europeos, como el Marco Europeo de Cualificaciones<sup>28</sup> o la recomendación sobre las competencias clave del aprendizaje permanente<sup>29</sup>.

En el futuro, el objetivo debería ser reforzar el aprendizaje entre iguales a fin de asegurarse de que refleja totalmente los desafíos prioritarios identificados anteriormente e incrementar sus repercusiones a nivel político. Las actividades deben estar basadas en mandatos claros, calendarios y objetivos establecidos (por ejemplo, recomendaciones po-

24 COM(2008) 425.

25 Conclusiones del Consejo sobre futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (EFP) de 20 y 21 de noviembre de 2008.

26 COM(2006) 208 y Proceso Intergubernamental de Bolonia.

27 COM(2006) 614 final; COM(2007) 558.

28 DO C 111 de 06.5.2008, p. 1.

29 DO C 394 de 30.12.2006, p. 10.

líticas, manuales o compendios de ejemplos de buenas prácticas). Debería ser lo suficientemente flexible al cambio para adaptarse a los aspectos emergentes y a la evolución de los temas de las políticas. Debería desarrollarse un programa continuado de aprendizaje entre iguales y seguimiento basado en la evolución de las prioridades políticas, empezando por las definidas para 2009-2010.

Además, se utilizarán también los siguientes instrumentos:

- El Programa de Aprendizaje Permanente<sup>30</sup> apoyará el desarrollo, las pruebas, la transferencia y la aplicación de nuevos enfoques e innovación.
- Las agencias como el Cedefop y la Fundación Europea de Formación, las redes como Eurydice y grupos de expertos<sup>31</sup>, incluida la colaboración con las organizaciones internacionales pertinentes, apoyarán la investigación y el análisis.
- El diálogo político con varios países socios externos puede proporcionar un marco comparativo más amplio y nuevas ideas: se debería reforzar y establecer un vínculo más directo con el MAC.

#### 4.3. *Mejor notificación del progreso y mayor visibilidad*

Actualmente, la Comisión y el Consejo publican cada dos años un informe de progreso conjunto basado en los informes nacionales de los Estados miembros que diseñan sus acciones políticas para abordar los objetivos globales del MAC. Los futuros informes deberían centrarse más detalladamente en determinadas prioridades específicas para la acción. Por tanto, se propone que el próximo informe de progreso conjunto, que debe presentarse en 2010, se centre en una o varias prioridades indicadas en la sección 3. Además, se deberían reforzar los informes conjuntos con evaluaciones de la situación en cada país, que, a su vez, servirían de insumo para una evaluación de los componentes de la educación, la formación y las aptitudes de los programas nacionales de reforma de Lisboa. De momento, no se ha propuesto ningún cambio en relación con el ritmo de presentación de informes, que actualmente es cada dos años.

Deberían realizarse más esfuerzos para aumentar la sensibilización a nivel europeo, nacional y regional, respecto del apoyo y las oportunidades que presenta el método abierto de coordinación en la educación y la formación, especialmente en relación con sus prioridades y resultados. Un sitio web recogerá información sobre las iniciativas políticas y ejemplos concretos de buenas prácticas identificadas en el contexto del MAC.

#### 4.4. *Indicadores y puntos de referencia*

##### Los cinco puntos de referencia existentes

Los indicadores y los puntos de referencia desarrollados en el contexto del programa de trabajo Educación y Formación 2010 han demostrado su utilidad para controlar y notificar el progreso a nivel europeo y para proporcionar orientación en la identificación de los desafíos. Tres de estos cinco puntos de referencia (relativos al abandono escolar prematuro, la finalización del ciclo superior de la enseñanza secundaria y la participación de los adultos en el aprendizaje permanente) forman parte de las directrices integradas para el crecimiento y el empleo.

30 DO C 327 de 24.11.2006, p. 45.

31 Incluidos el Centro de Investigación sobre el Aprendizaje Permanente (CRELL), el Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS) y las redes de expertos de economistas y sociólogos de la educación (EENEE y NESSE).

Como indica la sección 2.1, los avances logrados hacia la consecución de los cinco puntos de referencia para 2020 han sido insuficientes. Por tanto, conviene acelerar los esfuerzos dirigidos a mejorar el rendimiento en estos ámbitos. Para ello, los Estados miembros deberían adoptar objetivos nacionales en aquellos ámbitos en los que se han acordado puntos de referencia.

#### Actualización de los puntos de referencia después de 2010

Para el periodo hasta 2020, la cooperación política debería apoyarse con puntos de referencia que reflejen plenamente tanto los desafíos estratégicos a largo plazo identificados como la necesidad de actualizar las aptitudes y la empleabilidad del conjunto de la población, un aspecto clave del programa «Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos». Los futuros puntos de referencia en el ámbito de la educación y la formación deberían ser suficientemente flexibles para tener en cuenta los objetivos e indicadores que se utilizarán en la estrategia para el crecimiento y el empleo y la Estrategia de Lisboa después de 2010. Sobre esta base, se propone que la Comisión y los Estados miembros que, a partir de las experiencias obtenidas con los puntos de referencia existentes, estudien un nuevo conjunto de puntos de referencia que se ajusten a las siguientes líneas directrices:

- Revisión y, en su caso, actualización de los puntos de referencia existentes, por ejemplo, una posible ampliación del punto de referencia relativo al bajo rendimiento en lectura a fin de incluir también las matemáticas y las ciencias.
- Incorporación de los objetivos establecidos por el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 (por ejemplo, sobre participación en la enseñanza preescolar y el acceso a la enseñanza precoz de lenguas) en el marco de puntos de referencia.
- Introducción de puntos de referencia relacionados con temas que hayan aparecido después del inicio de la cooperación o que reflejen nuevas prioridades políticas, como, por ejemplo, la finalización los estudios superiores o la movilidad por motivos de aprendizaje.
- Inicio de los trabajos de desarrollo dirigidos a la creación de nuevos indicadores sobre la relación entre el nivel de finalización de los estudios y la empleabilidad y sobre la educación dirigida a la innovación y la creatividad, incluido el espíritu empresarial.

Por tanto, la Comisión quisiera proponer un debate con los Estados miembros sobre la base de los posibles puntos de referencia para el futuro MAC siguientes:

#### *4.4.1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos*

- *Participación de los adultos en el aprendizaje permanente*: el punto de referencia existente prevé un índice de participación de un 12,5 % de adultos (en edades comprendidas entre los 25 y los 64 años) en el aprendizaje permanente. Aunque ha habido un avance razonable hacia el cumplimiento de este punto de referencia desde 2002 (si continúa la tendencia actual, el punto de referencia se alcanzará probablemente en 2017), los resultados siguen siendo irregulares y no son uniformes en los diferentes Estados miembros. Vistas las actuales tendencias tecnológicas y demográficas y el inevitable impacto de la actual recesión económica en el empleo, urge mejorar y actualizar las aptitudes de la población adulta. Por tanto, la Comisión quisiera proponer que el punto de referencia relativo a la participación de adultos en el aprendizaje permanente se eleve al 15 %. Asimismo, es importante que los Estados miembros reduzcan el desequilibrio existente entre la participación en acciones de aprendizaje permanente de las personas con altas cualificaciones y la de las personas con cualificaciones bajas; para ello, se debería instar a estos países a que establecieran objetivos nacionales al respecto.

- *Movilidad*: debería desarrollarse un nuevo punto de referencia sobre la base de las Conclusiones del Consejo de Educación y Juventud de noviembre de 2008, que propone objetivos relacionados con la movilidad de los estudiantes universitarios, los escolares, el sector profesional y los profesores y formadores.

#### 4.4.2. Mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza y de sus resultados

- *Personas que obtienen un bajo rendimiento en aptitudes básicas*: como respuesta a la petición del Consejo Europeo de primavera de 2008, en el que se instaba a los Estados miembros a tomar medidas concretas para abordar este problema, la Comisión quisiera proponer que se fije en menos del 15 % de media el punto de referencia relativo a la proporción de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en aptitudes básicas (escritura, matemáticas y ciencias) y que se ponga especial atención en la reducción de los desequilibrios entre hombres y mujeres. El objetivo sería ampliar el ámbito del anterior punto de referencia, relativo únicamente a las aptitudes de lectura, sin aumentar los límites.
- *Conocimientos lingüísticos*: la Comisión quisiera proponer un nuevo punto de referencia con arreglo al cual al menos un 80 % de alumnos de la enseñanza secundaria de primer ciclo debe aprender al menos dos idiomas. Esta propuesta pretende satisfacer la demanda del Consejo Europeo de Barcelona de ofrecer educación en al menos dos idiomas desde edades tempranas. Últimamente ha habido un rápido crecimiento de la enseñanza de idiomas en la educación primaria. En 2000, el 40 % de alumnos de la educación primaria recibía instrucción en dos lenguas extranjeras. En 2006, este porcentaje ha aumentado a un 52 % (según las últimas cifras disponibles). El objetivo sería seguir estimulando este positivo avance.
- *Inversión en la enseñanza superior*: la Comisión quisiera proponer como nuevo punto de referencia que la inversión pública y privada en una enseñanza superior modernizada sea equivalente, al menos, a un 2 % del PIB<sup>32</sup>. Esto reflejaría los debates políticos relativos a la modernización de la enseñanza superior desde la Cumbre de Hampton Court de 2005, y acercaría los niveles de inversión en enseñanza superior (actualmente equivalentes a un 1,3 % del PIB, fuentes públicas y privadas) a los niveles de los competidores clave como los Estados Unidos y Japón, cuyo nivel de inversión (pública y privada) equivale a un 2,45 % y un 1,85 % respectivamente.
- *Rendimiento en materia de enseñanza superior*: la Comisión quisiera proponer como nuevo punto de referencia que la proporción de personas en edades comprendidas entre 30 y 34 años con un elevado nivel educativo debería ser de, como mínimo, el 45 %. Esta propuesta refleja la actual tendencia creciente en relación con la proporción de personas de entre 30 y 34 años de edad con un alto nivel educativo; como en el caso anterior, su objetivo es alentar políticas que acerquen el rendimiento de la UE (actualmente de un 30 %) a los niveles de sus competidores clave como Japón y los Estados Unidos (los porcentajes de participación del grupo de edad más comparable –entre 25 y 34 años– son del 39 % y el 54 % respectivamente). El punto de referencia existente para las cifras correspondientes a Matemáticas, Ciencias y Tecnología se ha alcanzado y podría abandonarse. Sin embargo, se debería seguir controlando el desequilibrio entre hombres y mujeres presente en estos estudios.
- *Empleabilidad*: la Comisión quisiera proponer estudiar el desarrollo de un nuevo punto de referencia relacionado con la participación en el mercado de trabajo de personas con diferentes niveles educativos. El éxito en el mercado de trabajo está estrechamente relacionado con el nivel educativo de una persona y, como se explica en la Comunicación

32 COM(2005) 152.

de la Comisión «Nuevas Cualificaciones para Nuevos Empleos», lo estará incluso más en el futuro. En este caso el objetivo sería reforzar la contribución de los sistemas de educación y formación a la Agenda de Lisboa.

#### 4.4.3. Promover la equidad y la ciudadanía activa

- *Educación preescolar*: la Comisión quisiera proponer como nuevo punto de referencia que al menos un 90 % de los niños de corta edad (4 años de edad) participen en la enseñanza preescolar. El índice medio de participación en la UE ya se acerca al 90 %, pero este alto nivel global de participación esconde importantes diferencias nacionales. Con esta propuesta se pretende apoyar el avance hacia el cumplimiento de la demanda del Consejo Europeo de Barcelona de que se proporcione atención infantil a un 90 % de los niños.
- *Abandono escolar prematuro*: la Comisión quisiera proponer mantener igual el punto de referencia existente consistente en que no más de un 10 % de la población en edades comprendidas entre 18 y 24 años solo tenga el título de educación secundaria de primer ciclo y no participe en acciones de educación y formación. La propuesta de no introducir cambios en el punto de referencia refleja el hecho de que el progreso en relación con este punto, desde su adopción en 2002, ha sido lento. La Comisión espera que un mayor hincapié en la aplicación de las políticas conllevará un progreso real hacia el cumplimiento de este punto de referencia clave. Al reflejar la necesidad de concentrarse en la aplicación, el punto de referencia relativo a la finalización de la enseñanza secundaria superior, estrechamente relacionado con éste, podría abandonarse.

#### 4.4.4. Incrementar la innovación y la creatividad, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles educativos

- *Innovación y creatividad*: la Comisión quisiera proponer el desarrollo de indicadores y estudiar con los Estados miembros la viabilidad del desarrollo de un punto de referencia para abordar la forma en que los sistemas educativos fomentan la innovación y la creatividad, incluido el espíritu empresarial. Los intercambios que tendrán lugar en 2009, Año Europeo de la Creatividad y la Innovación, deberán contribuir a la reflexión en este ámbito totalmente nuevo del intercambio de políticas.

## V. CONCLUSIONES

La política de educación y formación sigue siendo crucial para lograr el crecimiento y el empleo, la inclusión social y la ciudadanía activa, pero todavía se enfrenta a importantes retos. El progreso en aspectos clave de la educación, como la alfabetización o el abandono escolar prematuro, es más lento de lo que se esperaba. El actual interés por la crisis económica no debe distraer la atención del establecimiento de unas políticas estratégicas adecuadas de educación y formación a largo plazo. Como se ha subrayado en la presente Comunicación, Europa debe afrontar varias deficiencias educativas si no quiere quedar rezagada en el panorama internacional. Por esto es más necesario que nunca aplicar un método abierto de coordinación eficaz que apoye la mejora de las políticas de educación y formación.

La Comisión insta al Consejo a respaldar el marco propuesto para la futura cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación y el establecimiento de desafíos estratégicos a largo plazo hasta 2020 y de aspectos prioritarios para el periodo 2009-2010, así como los métodos de trabajo perfeccionados propuestos. Se debería revisar el marco y se deberían introducir los ajustes necesarios a la luz de las decisiones que se tomarán en el contexto de la Estrategia europea para el crecimiento y el empleo después de 2010.



R E S E Ñ A S



Título: ***Coordinación (gruesa y fina) en y entre los Servicios Sanitarios y Sociales.***

Autores: **Demetrio Casado (dir.) et al**

Edita: Hacer Editorial, Barcelona, 2008, 224 págs.

ISBN: 978-84-96913-20-2

En esta obra se puede encontrar, en primer lugar, las ponencias presentadas en el “Encuentro de Intervención y Políticas Sociales Caja Madrid 2007. VI Jornadas del SIPOSO”, sobre *Coordinación pública en y entre las ramas de servicios sanitarios y sociales*. Por otra parte, el libro recopila otros textos relacionados con su objeto de autores próximos al SIPOSO.

El doble objeto que anuncia su título es abordado con una perspectiva práctica amplia en dos sentidos. La coordinación de los servicios sanitarios y sociales viene siendo planteada en España en un sentido restringido, principalmente, para la asistencia geronto-geriátrica. Sin embargo, el enfoque de esta publicación tiene un planteamiento más global, teniendo en cuenta las diversas demandas complejas de atención sanitaria y/o de servicios sociales, comenzando por la atención temprana de niños nacidos con deficiencias o riesgo de las mismas. A través de la lectura de los trabajos, se constata el incremento de nuevas demandas caracterizadas por su complejidad, entre las que cabe destacar dos grandes grupos: 1) las demandas de cuidados sanitarios de duración media o permanente, con frecuentes limitaciones funcionales que precisan ayudas extraordinarias para las actividades de la vida diaria y 2) las demandas de mejoras en la coordinación de la oferta de atención sanitaria y de servicios sociales, dos ámbitos con políticas tradicionales de enfoque sectorial que han quedado obsoletas y requieren nuevos planteamientos. Con un enfoque innovador, esta obra aborda no sólo el asunto de la conexión entre las ramas sanitaria y la de servicios sociales sino también la coordinación en el interior de esas ramas.

La demanda de coordinación indicada es examinada en el libro, además de en una ponencia introductoria que suscriben nueve autores en cuatro textos debidos a: Javier Gómez Pavón (geriatra), Pilar Monreal y Arantza del Valle (profesoras de la Universidad de Gerona), Gregorio Rodríguez Cabrero (catedrático de la Universidad de Alcalá) y María Eugenia Zabarte (especialista en Derecho Sanitario).

Respecto a las respuestas correspondientes a las demandas de coordinación, el libro presenta primero las medidas de coordinación general (relaciones entre las organizaciones públicas de la rama sanitaria y las de servicios sociales), con aportaciones y análisis de experiencias españolas y extranjeras realizadas por los siguientes autores: Fernando Fantova (consultor social), Antoni Vilà (profesor de la Universidad de Gerona), María Jesús Sanz Andrés (Subdirectora General en la Administración de la Comunidad de Madrid), José Arizcun (Director de GENYSI), Carlos Egea García (consultor social) y Antonio Jiménez Lara (consultor social).

La modalidad de coordinación calificada de “fina” (la que se realiza o debe realizarse para los casos individuales) es objeto de los trabajos de Dolors Colom (directora del ISSIS)



y Cristina Rimbau (profesora de la Universidad de Barcelona). Finaliza el libro con una crónica de las Jornadas realizada por Rafael Ruiz de Gaunas (Fundación Pere Tarrés) y José Félix Sanz (director de Polibea).

*Yolanda Domenech López*  
*Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales*  
*Instituto U. de Desarrollo Social y Paz*  
*Universidad de Alicante*

Título: ***Los Servicios Sociales de Atención Primaria ante el cambio social***

Autores: **Joan Subirats Humet (dir.) et al.**

Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 2007, 160 págs.

ISBN: 978-84-8417-268-0

El libro es una publicación institucional del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales que constituye el primer estudio de alcance nacional sobre los Servicios Sociales Generales, dirigido por Joan Subirats. El objetivo del trabajo es “*analizar la situación de los servicios sociales de atención primaria en España ante el cambio social*” (MTAS, 2007: 5).

La investigación sigue un enfoque cualitativo (grupos de discusión) y cuantitativo (encuesta) para llevar a cabo el análisis del estado actual de los Servicios Sociales de Atención Primaria en España. La información utilizada procede de los profesionales que dirigen los Centros de Atención Primaria (82’6% trabajadores sociales) e incluye su perspectiva sobre las problemáticas sociales existentes y emergentes y sobre los mecanismos de gestión y organización del sistema, con base en las que se identifican los principales retos a los que debe hacer frente el sistema para su mejora.

El valor de esta investigación no sólo reside en su carácter pionero sino también en ofrecer un análisis nacional de la situación actual y de los retos de futuro de los Servicios Sociales Generales, servicios estructurados con base en un amplia descentralización hacia las Comunidades Autónomas y, de éstas, hacia las entidades locales. Además, el trabajo se realiza no sólo atendiendo al pasado y presente de estos servicios, sino también en clave prospectiva, a la luz de los cambios económico-productivos, socio-demográficos y culturales que están afectando al primer nivel de atención de los Servicios Sociales. Y, en esta misma línea, las conclusiones señalan varias líneas de acción futura para mejorar dichos servicios.

En conclusión, el estudio tiene tres importantes virtudes:

- Ofrece una mirada de presente acerca de los Servicios Sociales de Atención Primaria, el diagnóstico de su situación actual.
- Incluye propuestas de revisión y mejora en áreas específicas de dichos servicios.
- Por último, constituye una referencia, en clave nacional, útil para la comparación de resultados obtenidos en otros ámbitos territoriales (locales o autonómicos) así como resultados de otros países, e incluso para el diseño y desarrollo de trabajos comparados.

*Víctor Giménez Bertomeu*  
*Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales*  
*Universidad de Alicante*

- Título: ***Sistemas públicos de Servicios Sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas. Cuadernos de Derechos Humanos 49***
- Autor: **Fernando Fantova**
- Edita: Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. Universidad de Deusto, Bilbao, 2008, 139 págs.
- ISBN: 978-84-9830-148-9

La sociedad española está desarrollando un proceso de sensibilización en cuanto a reconsiderar la tradicional atribución a las familias de la responsabilidad principal del cuidado de sus miembros, por ejemplo, en el caso de las personas en situación de dependencia. Las situaciones individuales, hasta ahora consideradas problemas personales y familiares, son en realidad problemas sociales, por lo que corresponde una corresponsabilidad pública y social. En consecuencia, los recientes cambios que han tenido lugar en varias de las leyes de servicios sociales de las comunidades autónomas comienzan a incorporar un mayor reconocimiento de los derechos subjetivos en respuesta a esta mayor sensibilización de la sociedad. El autor considera que es el momento de la configuración de un nuevo Derecho Social, el derecho a los servicios sociales, señalando como objetivo de esta obra, *“la exploración de algunas condiciones de posibilidad del ejercicio del derecho a los servicios sociales públicos, mediante sistemas públicos de servicios sociales”*. Para ello, analiza y realiza propuestas de perfeccionamiento de los servicios sociales en España, que puedan contribuir al bienestar social y a la calidad de vida de las personas.

La obra está estructurada en nueve capítulos. Tras una síntesis ejecutiva y la presentación, el Capítulo 3 encuadra los servicios sociales en el ámbito de los derechos sociales como marco de referencia útil para la fundamentación de los servicios sociales. En particular, reflexiona sobre las necesidades sociales reconocidas como derechos humanos y, como una parte de ellos, los derechos sociales. Estos derechos sociales se ejercen mediante el acceso a recursos y prestaciones que ofrecen las políticas públicas como respuesta a necesidades y riesgos sociales reconocidos como protegibles en un contexto social. Se destaca su carácter prestacional y relacional, universal y formalizado en interacción con los apoyos informales.

En el Capítulo 4, se revisa el concepto de servicios sociales, compartiendo el criterio de D. Casado de que se trata de una rama en construcción y de que, en nuestro entorno, no hay una definición y delimitación consensuada. Tras una revisión del tema se concluye que, en la documentación técnica, se ha ido avanzando en la definición y delimitación de los servicios sociales. Sin embargo, en los textos normativos se mantiene ambigüedad y confusión, no diferenciando con claridad la rama de los servicios sociales como una de las partes de la política social. En este contexto, el autor propone considerar la interacción (humana) como el bien protegible por los servicios sociales, es decir, el ajuste entre lo que la persona hace y el soporte que recibe de sus vínculos naturales, en cada contexto y momento del ciclo vital.

La intervención social, las prestaciones y servicios de los servicios sociales son objeto de análisis en el Capítulo 5, destacando la necesidad de normativas que recojan catálo-

gos y carteras de prestaciones y servicios basados en un consenso técnico, institucional y social, teniendo en cuenta investigación, desarrollo e innovación. El Capítulo 6 aborda la estructuración y gestión de los sistemas públicos de servicios sociales, según niveles adecuadamente articulados mediante descentralización y desconcentración geográfica y funcional. El autor, que ya cuenta con publicaciones anteriores sobre gestión de servicios sociales, propone un modelo de gestión organizacional de sistemas públicos de servicios sociales con diez procesos de gestión, destacando la importancia de tener en cuenta la distribución competencial entre las diferentes administraciones implicadas en el sistema. En este capítulo también se pueden encontrar propuestas de interés sobre la coordinación de los servicios sociales con otros sistemas o políticas en el marco de la acción pro-bienestar, así como sobre la regulación legal que considera clave para la garantía del ejercicio del derecho a los servicios sociales.

El Capítulo 7, se destaca la participación como una dimensión clave en sus niveles micro, meso y macro. Tener en cuenta la participación en la intervención, la gestión y el gobierno del sistema público de servicios sociales, se presenta como una necesidad y un desafío en el actual contexto, que el autor valora como un desajuste estructural entre el sistema de bienestar tradicional y una sociedad en cambio. Se plantea la pertinencia de articular la participación de los usuarios de los servicios, la iniciativa social y la iniciativa mercantil, destacando la responsabilidad pública, pero, también, la corresponsabilidad. Sin olvidar que se trata de procesos que precisan de estructuras y procedimientos para promover y gestionar la participación.

Para finalizar, el Capítulo 8, sobre financiación de los sistemas públicos de servicios sociales, unas consideraciones finales y las referencias bibliográficas. Respecto a la financiación, el autor identifica criterios a tener en cuenta y considera diversas opciones que están en el centro del debate político y social, incluido el co-pago, proponiendo una política de rediseño y reducción *“un proceso que ha de realizarse con audacia política, compromiso ciudadano, pedagogía social, inteligencia administrativa, coherencia técnica y sistemática evaluativa”*. Destacando que no se trata de una disminución de la intervención pública sino de una intervención diferente, siempre en el marco de garantía pública del ejercicio del derecho a los servicios sociales.

Es un libro bien estructurado y documentado, en el que se pone de manifiesto la experiencia del autor como consultor y autor de numerosos trabajos en el ámbito de las políticas sociales, la gestión y la intervención social. Aborda, de modo pedagógico, los aspectos clave de los sistemas públicos de servicios sociales, entendidos como instrumento para la garantía del ejercicio de los derechos sociales, realizando numerosas propuestas de interés para un efectivo ejercicio de este derecho social. Se recomienda su lectura a las personas interesadas en el estudio y la práctica profesional en el ámbito de los derechos humanos, las políticas sociales y, en particular, de los servicios sociales.

*M.A. Martínez-Román  
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales  
Instituto U. de Desarrollo Social y Paz  
Universidad de Alicante*

Título: ***Research synergies in social professions***

Autores: **Maria Michailidis, Silvia Fargion, Robert Sanders (eds.)**

Edita: Ed. Carocci. Roma, 2008, 263 págs.

ISBN: 978-88-430-4785-7

Las aportaciones que se recogen en este libro se han desarrollado dentro del marco de la Red Temática Sócrates-Erasmus *EUSW: European Platform for Worldwide Social Work*, creada el año 2005 para continuar el trabajo realizado por la Red Temática Europea de Trabajo Social (*Thematic Network Program about European Social Work. Commonalities and Differences*), creada en el año 2002 con financiación del Programa Europeo Sócrates-Erasmus de la Unión Europea y promovida por la Universidad de Parma (Italia).

En torno al tema central, la investigación social aplicada, el libro presenta un rico y diverso material a partir de las contribuciones de los autores de esta obra colectiva. Cada uno de ellos, desde su perspectiva especializada y cultural, aporta sus conocimientos y experiencia en un tema tan crucial para el desarrollo de la profesión y de la disciplina.

La obra está estructurada en cuatro partes que organizan los capítulos en áreas específicas. Así, los capítulos que comprende la primera parte, presentan los resultados de investigaciones desarrolladas en torno a cuestiones de relevancia como la ética profesional, la neutralidad en la investigación, la praxis profesional o el análisis del desempeño profesional, considerando las competencias requeridas. La segunda y tercera partes contienen reflexiones, resultados de investigaciones y propuestas de intervención en torno a la familia o determinados grupos de personas vulnerables. La obra finaliza con la exposición de buenas prácticas.

El Trabajo Social se desarrolla en contextos sociales cambiantes, en los que se producen procesos que exigen la búsqueda de nuevos enfoques de análisis y modelos de intervención innovadores. Ello exige la sistematización del conocimiento producido a través de la práctica para desarrollar una mejor comprensión de los problemas emergentes, y nuevas formas y más adecuadas de intervención en los procesos sociales. Este libro nos ofrece importantes aportaciones en este sentido y constituye un material de interés para la reflexión en torno al trabajo social, su identidad y papel en la sociedad. Expresado en otros términos, la obra pone en evidencia que la producción de conocimiento a partir de la investigación aplicada y la difusión del mismo es un aspecto de suma relevancia en la construcción del Trabajo Social como disciplina y como profesión.

Las aportaciones de los autores permiten constatar la importante dimensión de investigación que en sí misma tiene la práctica y demuestran su habilidad para articular ese conocimiento y hacerlo explícito y transferible. El libro nos aporta nuevas perspectivas de reflexión en torno a cuestiones centrales en el desarrollo de la disciplina, nos propone abordajes innovadores y rigurosos de problemas sociales y, lo que no es menos importante, hace visibles los resultados y la eficacia del trabajo profesional.

*M. Teresa Mira-Perceval Pastor*  
*Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales*  
*Universidad de Alicante*

---

PAUTAS GENERALES PARA LA  
PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS



1. La Revista «*Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*» está abierta a investigaciones, trabajos teóricos y metodológicos, de carácter profesional o académico, tanto del trabajo social, política social y servicios sociales, como de otras disciplinas y profesiones que, desde un punto de vista multi e interdisciplinar, enriquecen y complementan la acción profesional. Se aceptan trabajos originales en español, francés, inglés e italiano.
2. Contenido de los artículos:  
El Consejo Editorial solicitará el asesoramiento de expertos independientes (revisión de pares) quienes, valorando la calidad técnica y científica de los artículos, realizarán la correspondiente selección. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar de la Revista.
3. Los artículos publicados quedan en propiedad de la Revista, siendo necesaria la autorización del Consejo Editorial para su reproducción total o parcial.
4. Los artículos que no sean inéditos se publicarán bajo la valoración del Consejo Editorial y en función de:
  - Que su difusión haya sido en algún medio de difícil acceso a la profesión y disciplina del trabajo social.
  - Que haya sido publicado en otro idioma.
  - Que se consideren de particular relevancia e interés científico profesional.
5. Normas de presentación:
  - Los artículos deberán ser remitidos a la Redacción de la Revista «*Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*»:  
Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.  
Universidad de Alicante.  
Campus de San vicente · 03690 San Vicente del Raspeig. Alicante. España.  
Correo electrónico: dtsss@ua.es
  - Enviar los manuscritos mediante correo electrónico (en procesador de textos Word o similar) mecanografiados por una sola cara, a doble espacio, escritura en 12cpi, páginas numeradas correlativamente en el ángulo superior derecho.
  - La extensión deberá ajustarse a un mínimo de 10-12 páginas y un máximo de 30 páginas.
  - De cada uno de los artículos, los autores presentarán las palabras clave y un «abstract» de 12/15 líneas al comienzo del trabajo, en español e inglés.
  - Todos los artículos deberán ir acompañados, en folio aparte, de los datos personales del autor/es: nombre y apellidos, DNI, dirección, teléfono, profesión, actividad, cargo y teléfono de contacto, indicando claramente el título del artículo y si ha sido publicado en algún otro medio.
  - Las anotaciones a pie de página se numerarán por orden de aparición en el texto y se ubicarán en su página correspondiente.
  - Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores, de la forma siguiente:



- Para los libros: apellidos e inicial del nombre del autor/a o autores/as, título de la obra (cursiva), editorial, ciudad, año y número de las páginas a que se hace referencia.
- Para las revistas: apellidos e inicial del nombre del autor/a o autores/as, título del artículo (entre comillas), nombre de la revista (en cursiva), nombre de la entidad editora, ciudad, año, número de la revista y de las páginas a las que se hace referencia.
- Las tablas y figuras deberán presentarse en hoja aparte numerándose correlativamente e indicando el lugar de colocación en el artículo.
- Los apartados y subapartados se confeccionarán de manera homogénea utilizando la numeración I, II, III; 1.1, 1.2, etc.

*Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* es una publicación del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Alicante (España). Su objeto de interés se centra en la difusión del conocimiento del Trabajo Social y ciencias afines. Está abierta a investigaciones y trabajos teóricos y metodológicos (de carácter académico o profesional) tanto del Trabajo Social, la Política Social y los Servicios Sociales como de otras disciplinas y profesiones relacionadas con la intervención social.

*Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico de los ámbitos relacionados con el Trabajo Social, los Servicios Sociales, la Política Social, la Intervención Social y, en general, con revistas del campo de las Ciencias Sociales.

*Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* publica un número al año.

Publicada en RUA: Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/5269>

