

Ingredientes metodológicos para construir “agencia” en la formación de los futuros profesionales de la intervención social.

Methodological ingredients for building "agency" in the training of future social intervention professionals.

CARMEN MONTALBÁ OCAÑA

IPRODES/Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Facultat de Ciències Socials, Universitat de València. Avda. dels Tarongers, 4b, 46022 Valencia (España)

Carmen.montalba@uv.es

ID: <https://orcid.org/0000-0001-9048-0359>

ENRIQUE PONS HERVÁS

IES Veles i Vents Grau i platja de Gandia. Carrer Cullera, núm.135, 4630 Valencia.

Recibido/Aceptado: 08/12/2021-02/02/2022

Cómo citar: Montalbá Ocaña, C., Pons Hervás, E. (2022). Ingredientes metodológicos para construir “agencia” en la formación de los futuros profesionales de la intervención social.

Tabanque: Revista pedagógica, 34, 107-124.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.107-124>

Resumen: Formar a los/as profesionales en la intervención social exige un plus en la atención a las competencias transversales que son sustantivas para la condición de “arte” que exigen las profesionales de lo social. En definitiva, poner la mirada en “ser” desde el “hacer”, en la medida que la experiencia educativa se convierte en sí misma en el escenario para construirnos como sujetos-agencia, adquirir el poder desde el espacio relacional y, construir ciudadanía. El presente artículo se centra en experiencias educativas orientadas desde los Ciclos Formativos de Integración Social, y en concreto el trabajo por proyectos, con el ánimo de sistematizar y visibilizar aquellos ingredientes metodológicos que la experiencia acumulada revela como factores de éxito en la construcción de subjetividades superadoras de los procesos de individualización con los que se abordan los problemas sociales. En definitiva, se pretende recuperar las propuestas epistemológicas basadas en el pensamiento crítico y la pedagogía de la liberación, para poner en evidencia la necesidad de pasar del “yo” al “nosotros/as” en el espacio de aula. Un “nosotros/as” que supera la comunidad educativa y que se conforma en relación a esos/as “otros/as” con los/as que se pretende trabajar.

Palabras clave: aprendizaje en acción; intervención social; agencia; praxis socio-educativa

Abstract: Training professionals in social intervention requires a plus in the attention to transversal competencies that are substantive for the condition of "art" demanded by social professionals. In short, to focus on "being" from "doing", to the extent that the educational experience becomes in itself the scenario to build ourselves as subjects-agency, to acquire power from the relational space and, to build citizenship. This article focuses on educational experiences oriented from the Formative Cycles of Social

Integration, and specifically the work by projects, with the aim of systematizing and making visible those methodological ingredients that the accumulated experience reveals as success factors in the construction of subjectivities overcoming the processes of individualization with which social problems are addressed. In short, we intend to recover the epistemological proposals based on critical thinking and liberation pedagogy, to highlight the need to move from the "I" to the "we" in the classroom space. A "we" that goes beyond the educational community and that is shaped in relation to those "others" with whom we intend to work.

Keywords: action learning, social intervention, building agency; socio-educative praxis

Sumario: 1. Introducción 2. El papel de las metodologías de Aprendizaje Participativas en la construcción de un nuevo sujeto-agencia; 3. Experiencias de aprendizaje en las disciplinas de intervención social; 3.1. Conocer desde la vivencia personal para cambiar la mirada (concienciar) y actuar; 3.2. Múltiples lenguajes y formas de expresión; 3.3. Trabajo con la comunidad, la importancia del sujeto colectivo y del hábitat; 3.4. Democratizar los procesos, democratizar el conocimiento; 3.5. Docente como facilitador; 4. Conclusiones; 5. Bibliografía

Summary: 1. Introduction 2. The role of Participatory Learning methodologies in the construction of a new subject-agency; 3. Learning experiences in the disciplines of social intervention; 3.1. Knowing from personal experience how to change the view (raising awareness) and act; 3.2. Multiple languages and forms of expression; 3.3. Work with the community, the importance of the collective subject and the habitat; 3.4. Democratizing processes, democratizing knowledge; 3.5. The teacher as a facilitator; 4. Conclusions; 5. Bibliography

1. INTRODUCCIÓN

La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDyCG) tiene como objetivo impulsar prácticas que posibiliten el desarrollo de una ciudadanía activa, desde la problematización de las formas de pensar dominantes y el cuestionamiento de los modos hegemónicos de educar. La compleja y deteriorada situación actual, a nivel social y ecológico, hace necesario crear espacios de encuentro donde diferentes agentes educativos puedan reflexionar sobre sus prácticas formativas e investigadoras con el fin de poder hacer frente al orden social dominante y facilitar, así, la transformación de la realidad social.

Desde el grupo de investigación IPRODES (Investigación de Procesos de Desigualdad Social) procuramos, entre otros aspectos, indagar sobre la formación universitaria de los futuros profesionales de la intervención social que debe ser entendida a partir de este contexto de crisis social sistémica, que afecta a la propia globalización neoliberal y al modelo productivista imperante en la formación académica. Es nuestra particular contribución al necesario planteamiento de una educación crítica y de una crítica de la educación que contribuya a reducir las crecientes desigualdades sociales, por medio de la creación de una investigación social reflexiva acerca del sistema de estas desigualdades, o en otras palabras, nos

marcamos como claro objetivo en este trabajo, procurar alcanzar el Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) número 17: *Alianzas para lograr esos objetivos*.

2. EL PAPEL DE LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO SUJETO-AGENCIA

El espacio educativo y la relación docente-discente constituyen cuestiones de reflexión, y podemos encontrar una multiplicidad de propuestas pedagógicas y metodológicas que en los últimos años apuestan por reforzar la condición de sujetos activos del alumnado. En definitiva y, sin ánimo de simplificar pero sí de utilizar amplias categorías, podríamos decir que todas estas experiencias pueden ubicarse en una gradación que oscila entre: las opciones de docencia magistral donde el alumnado cumple un rol pasivo de mero receptor, y en todo caso reproductor (aprendizaje memorístico, clase magistral); a propuestas donde el alumnado tiene un papel más activo en el aprendizaje, incluso protagonista. Bajo este último polo podemos encontrar también grados en esa posición “más activa”: aquellos que requieren de la comunicación, deliberación o el diálogo, entendiendo el elemento relacional y multidireccional en las fuentes de aprendizaje, orientándose a una construcción colectiva del conocimiento (aprendizaje dialógico); a propuestas donde la fuente del conocimiento se sitúa en la experiencia, vivencia o acción desarrollada desde y por el alumnado (aprendizaje experiencial y en acción).

En esta gradación juegan un papel relevante dos vectores (poder, integración práctica-reflexión) y discurren desde propuestas donde el poder se encuentra más concentrado en el docente, y el proceso de aprendizaje tiene un carácter básicamente individual, a propuestas donde se pretende establecer relaciones más horizontales, dotando de más responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje al propio alumnado. Y también se multiplican las fuentes capaces de dotarnos de conocimiento, siendo la dimensión relacional de este aprendizaje, básica. En este último sentido el conocimiento no habita solo en el “experto/a –docente”, también habita en los/as otros/as (compañeros/as, familia, sociedad), y es desde la interacción, la vivencia, la experiencia, o la acción directa, desde la cual se van conformando dichos saberes. Cabe aquí introducir el concepto clásico de *praxis*, para referirnos a la íntima relación teoría-práctica-teoría. Sin embargo, estas categorizaciones no se encuentran con tanta pureza en la práctica, y la experiencia educativa transita en los niveles cognitivos de reflexión-memorización-reproducción.

El presente artículo se centra en experiencias que combinan aprendizaje colaborativo y experiencial teniendo como elementos centrales la deliberación y la acción, en la medida que como plantea Murueta (2008) no puede separarse la cognición de la emoción ni de la acción.

En este sentido, las últimas propuestas desde la neurodidáctica se orientan a la autorregulación del aprendizaje impulsadas a generar un proceso autónomo, facilitando el *aprender a aprender* (Instituto de Neuropsicología de Argentina; 2018)

Así, Printich (1998) propone un procedimiento secuenciado en fases donde el protagonismo en el aprendizaje corre a cargo del alumnado:

- Fase de previsión, planificación y activación: conlleva la programación, el establecimiento de metas de aprendizaje.
- Fase de monitoreo, en la cual se activa la mayor conciencia metacognitiva, posibilitando el seguimiento de los aspectos personales, de la tarea y del contexto que inciden en el rendimiento.
- Fase de control, en la que se llevan a cabo diversos procesos de control y regulación sobre sí mismo, el contexto y la actividad.
- Fase de reflexión y redacción, el sujeto se autoevalúa y evalúa el contexto y la tarea, para luego determinar si requiere realizar modificaciones en conductas que no favorecen el proceso de aprendizaje.

A continuación, se expone una experiencia educativa donde se ejemplifica de manera más vital y flexible dicha secuenciación. Se trata del proyecto acuñado por el alumnado *Ampliando Miradas*. Este proyecto se centró en las acciones educativas llevadas a cabo con el grupo de primero de Integración Social del CIPFP Misericordia y la entidad *Sant Joan de Déu de València*, entidad que trabaja la problemática del sin hogarismo. El proyecto se implementó para que de forma vivencial el alumnado del Ciclo Formativo Superior de Integración Social, dentro del módulo de Metodología de la Intervención Social (MIS) configurará un proyecto social real con una entidad de servicios sociales. Desde el mes de octubre de 2019 hasta el mes de marzo de 2020, se desarrolló el proyecto social cuyo objeto fue: la sensibilización alrededor de estereotipos y prejuicios que rodean la realidad de las personas sin hogar. La experiencia educativa gravitaba sobre dos ejes fundamentales: el primero, conocer la realidad de las personas sin hogar, y el segundo, el desarrollo de un trabajo de sensibilización alrededor de las personas sin hogar.

En la fase de previsión, planificación y activación, el primer paso que se realizó con el alumnado fue el de despertarles la conciencia crítica sobre la problemática del sin hogarismo. Para ello, el módulo se planteó metodológicamente con dos premisas básicas. La primera, hace referencia a la necesidad de vivenciar y diseñar acciones sociales por parte del alumnado con la supervisión y coordinación de una entidad social que proponga alguna acción que complemente y amplíe alguna de las tareas que la entidad lleve adelante. Es decir, el alumnado colabora y genera acciones enmarcadas en un contexto real de trabajo, siempre atendiendo a demandas de las entidades, y nunca ofreciendo un servicio con concepción benefactora y asistencialista, justificada por unos contenidos curriculares. Si no hay necesidad, demanda y participación social, pues, mejor no hacer nada. La educación a evitar el intrusismo social en la vida de las personas es clave al hablar de proyectos sociales.

La segunda premisa, se centra en que los contenidos curriculares deben incluirse en las acciones que van desarrollando con la entidad social. De esta forma, se busca

la sistematización de la práctica como forma de aprehensión teórica. La experiencia debe enmarcarse metodológica y teóricamente.

La planificación del trabajo desarrollado por el alumnado de Integración Social planteó la siguiente calendarización:

- Octubre: cursos de formación sobre la realidad de las personas sin hogar; visitas entidades sociales de la fundación *Sant Joan de Déu de València* (SJD); análisis documentación específica sobre la realidad de las personas sin hogar; análisis de aspectos teóricos básicos sobre la configuración de proyectos sociales; participación en censo de investigación social en la ciudad de Valencia sobre las personas sin hogar.
- Noviembre: formación en técnicas de teatro oprimido y su aplicación en acciones de carácter social; historias de vida de personas usuarias del recurso social de SJD.
- Diciembre: taller de pulseras solidarias para recaudación de fondos; formación en técnicas de teatro oprimido y aplicación específica para denunciar estereotipos sobre las personas sin hogar.
- Enero: difusión prensa escrita de las acciones realizadas por el alumnado y la entidad SJD; montaje de escenas teatrales sobre estereotipos y prejuicios de la realidad del sinhogarismo; montaje de fotos y texto crítico para *roll-up* cuestionando los estereotipos y prejuicios sobre la realidad de las personas sin hogar.
- Febrero: participación en la organización de la campaña de sensibilización *Magic Line* promovida por la entidad SJD; exposición del trabajo del alumnado en la plaza del Ayuntamiento de Valencia el día de *Magic Line*; montaje de escenas *roll-up* por grabación de cortos, con música.
- De marzo a mayo: desarrollo por parejas de documento de proyecto de intervención social, recogiendo tanto los aspectos teóricos como prácticos de la campaña de concienciación y difusión sobre las personas sin hogar.

El alumnado también hizo frente a la revisión y adaptación del cronograma por la situación de la pandemia provocada por el COVID-19. La vivencia de este contexto sirvió para adaptar objetivos. A continuación, se relatan la fase de monitoreo y control. Pese a que formalmente las fases responden a una secuenciación, en la práctica, tanto la fase precedente como ésta se implementa de manera transversal. La asignatura es una de las de mayor complejidad del ciclo, porque representa la articulación de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas con la materialización de una propuesta de intervención social. Los contenidos del módulo de proyectos se centran principalmente en: investigación de métodos, técnicas e instrumentos de análisis de la realidad (encuestas, observación, análisis de fuentes de información, instrumentos de recogida de información...), determinación de los elementos de proyectos de intervención social (modelos teóricos, planificación de la

intervención, técnicas de programación, el proceso de planificación, valoración del proyecto...), creación de estrategias de promoción y difusión de proyectos (elaboración de materiales de difusión, medios de comunicación y TIC...), incorporación de la perspectiva de género en los proyectos de intervención social y procedimientos de evaluación de proyectos.

Todos estos contenidos son asimilados en situaciones reales, con el compromiso y trabajo en red con instituciones y colectivos. La realidad aumenta la complejidad y puede despertar cierta sensación de incertidumbre y dudas a los/as docentes sobre la aprehensión real de contenidos teóricos. Para evitar esto, el profesorado debe dotarse de mecanismos de *feedback* y evaluación. Sesiones de plenario al finalizar las acciones, conversaciones con todos/as los actores presentes para pulsar los efectos de aquello que se está viviendo.

Con respecto a la fase de evaluación, después de cada una de las sesiones de trabajo del proyecto se establece un espacio-tiempo para la evaluación, tanto de los conocimientos adquiridos, el impacto personal que se ha producido, y las transformaciones en la comunidad en la que se interviene. Las dinámicas grupales de carácter vivencial han sido clave para diseñar y desarrollar las acciones del proyecto, siendo necesario promover la reflexión escrita, íntima y personal en la que plasmar los cambios en el plano de los conocimientos, aptitudes y actitudes.

Por otro lado, la necesidad de configurar un documento de proyecto sistematizado para que sirva de soporte para una evaluación continua de todo el proceso de trabajo, y plasmar de forma práctica los contenidos teóricos del módulo formativo.

El profesorado pudo comprobar como todos los contenidos adquirieron un carácter significativo al ir reflejando las acciones concretas que el alumnado fue desarrollando, y no basarse en experiencias abstractas o de autorías y universos desconocidos. Los elementos tutorizados y evaluados a lo largo del proyecto han sido los propios de la programación (resumen; justificación; marco de referencia; destinatarios; ubicación; objetivos; metodología; actividades; recurso; organigrama; cronograma y evaluación).

Como ejemplo, pasamos a detallar las dimensiones evaluables en la acción directa:

1. Línea de intervención de Investigación Social:

- Participación en cursos específicos de formación con el trabajo con personas sin hogar de la entidad Sant Joan de Déu.
- Participación en censo de investigación social sobre los perfiles de las personas sin hogar de la ciudad de Valencia.
- Conocer historias de vida de personas usuarias de SJD, y aprender a categorizar los discursos para obtener información de evaluación.
- Analizar documentación teórica y legislación específica sobre las personas sin hogar.
- Visita a entidades sociales que trabajan con personas sin hogar.

2. Línea de intervención de acciones sociales comunitarias:

- Participación en *Magic Line* de Valencia
- Diseño de *roll-up* para trabajar estereotipos y prejuicios sobre personas sin hogar contrarrestándolos con afirmaciones del tipo: “La pobreza no tiene solución, siempre habrá personas en la calle. Con una buena política pública se elimina el número de personas que se encuentran en situación sin hogar”; “Todos son alcohólicos y toxicómanos que se lo buscado: El alcoholismo y las adicciones son enfermedades, que no son la principal causa del sin hogarismo”; “Están ahí porque quieren: Las personas sin hogar pueden encontrarse en esa situación por causas muy diversas. Una vez se ven solas y sin ningún apoyo se encierran en sí mismas y les cuesta más pedir ayuda. Las intervenciones sociales deben abordarse desde la proximidad humana”.

3. Línea de intervención de difusión:

- Difusión en prensa, *Levante el Mercantil Valenciano*.
- Difusión en redes sociales.
- Difusión en conferencias de sensibilización.

4. Línea de intervención de dinamización grupal:

- Trabajar técnicas de teatro fórum, oprimido y sistémico como herramienta de trabajo social, representando en escenas cortas los estereotipos y prejuicios trabajados.
- Arte musical y audiovisual como herramienta de trabajo social.
- Talleres y sesiones de creación de cortometrajes sobre estereotipos sobre las personas sin hogar.

5. Línea de intervención de recaudación de fondos

De esta forma, la evaluación adquirió un total protagonismo en todo el proceso de trabajo, no solo por la necesidad de conocerla como un contenido teórico más, sino como uno de los aspectos fundamentales en el trabajo desarrollado a lo largo de los meses. Igualmente, la devolución estuvo presente como parte del proceso de intervención haciendo coparticipe a la población con la que trabajamos de los alcances coproducidos.

En definitiva, desde un planteamiento de autorregulación del aprendizaje colectivo, estas fases no solo corren a cargo del individuo aislado, sino del equipo, el grupo de pertenencia, y/o la clase con la comunidad, como pasaremos a detallar en las otras experiencias desarrolladas.

Vemos así todos los esfuerzos por construir identidades de “sujetos – ciudadanía activa” en las aulas, sin embargo, las propuestas metodológicas acaban a menudo estandarizadas como fórmulas mágicas o recetarios que van a funcionar siempre y

con todas las personas. Adoptar la metodología de trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, entre otros, no certifican con seguridad la superación de modelos clásicos y jerárquicos de enseñanza.

A participar no se obliga, los valores no se desarrollan al ser meramente informados. La motivación a aprender es un juego complejo de atribuciones externas e internas que se retroalimentan. Y, además, vivimos en contextos culturales donde el individualismo y la idea de un sujeto libre juegan ciertamente a la contra de propuestas orientadas a este cambio de subjetividad neoliberal.

Por todo ello, nuestra pretensión es motivar a la reflexión desde las experiencias vividas y sentidas por sus protagonistas, acerca de cómo dichos valores e ideas pueden ser encarnados.

3. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LAS DISCIPLINAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Resulta especialmente importante en la formación de los/as profesionales que se van a orientar a la llamada “intervención social” construir su identidad como “agencia” para no verse sometidos a los procesos de sumisión –opresión institucional que les alejen de su rol como agentes de cambio social, y les aproximan a su rol de tecnócratas orientados a la mera reproducción social. Además, los perfiles que formamos (ciclos formativos de Integración Social, Animación Socio-Cultural, Atención a personas en situación de dependencia o grado en Trabajo Social, entre otros) se relacionan con personas y colectivos cuya condición de vulnerabilidad social y opresión, les convierte a menudo en meros “objetos” de la intervención. Así, lo que se pretende en el propio proceso de aprendizaje es experimentar la identidad de sujeto y el poder que ésta puede ejercer en el denominado empoderamiento y transformación social, no solo para reaccionar ante la violencia estructural (Galtung, 1996) o los mecanismos de burorrepresión (Oliver, 2013) a los que van a estar sometidos en el espacio profesional sino para activar metodologías de intervención social emancipatorias que también conviertan en sujetos a las personas con las que trabajamos.

Esto implica apropiarse de aquellas epistemologías que consideran que el conocimiento no solo es heredero de la comunidad científica, sino que en la propia relación con el/la otro/a el conocimiento se democratiza, las fuentes son múltiples, y se activan las inteligencias colectivas, en palabras de Villasante (2011)

Frente a las “evaluaciones académicas” convencionales que tratan de definir desde la “comunidad científica” qué está bien y qué está mal, siempre nos parecen más interesantes los movimientos “freirianos” de “aprender conjuntamente”, “aprender para transformar, y transformar para aprender”, etc.

A continuación, se detallan algunas de las experiencias desarrolladas en el ámbito de las asignaturas de los ciclos formativos destacando los ingredientes metodológicos y epistemológicos que consideramos “ideas fuerte” con el ánimo de convertirlos en experiencias replicables, pero con la humildad de subrayar que las condiciones sinérgicas de los contextos son las que permiten o dificultan alcanzar los mismos resultados. Se utilizará la denominación “compañeros/as” para hacer referencia a los partícipes del proyecto sin distinguir la identidad entre alumnado, profesionales y las comunidades con los que se trabaja.

3. 1. Conocer desde la vivencia personal para cambiar la mirada (concienciar) y actuar

En el ejemplo que exponemos a continuación se evidencia cómo la relación con personas con diversidad funcional en espacios horizontales con vivencias compartidas representa la oportunidad del encuentro sin etiquetas ni estereotipos, abrirse al descubrimiento del/la otro/a y permitir la acción potenciadora que demandan los modelos bioéticos de la diversidad (Romanach y Palacios, 2008)

En esta línea se presenta el *Proyecto Generant Vincles I*. El curso 2016-2017, las casualidades y magia de la vida permitieron el encuentro entre los profesionales del Centro específicos para personas con enfermedad mental (CEEM) de Xeraco (Valencia) y del IES *Veles e Vents* de Gandía (Valencia) con alumnado de primero del Ciclo Formativo de Animación Sociocultural. De esta unión surgió un equipo de trabajo que desarrolló el proyecto socioeducativo *Generant Vincles I*, con la intención de generar un espacio de contacto personal y afectivo entre alumnado, los/as profesionales y los/as usuarios/as del CEEM.

La realidad de las personas con algún problema de salud mental está fuertemente estigmatizada, y a partir de las acciones culturales del proyecto, se rompieron muchas barreras, y se generaron lazos de amistad entre personas de universos distantes, rompiendo los espacios que sectorializan. Las personas no adquirían en este espacio la identidad que les otorgaba su diagnóstico. El centro educativo se convirtió en un espacio acogedor de este colectivo y el CEEM un espacio abierto a jóvenes de la comunidad.

Previamente a la programación de los talleres, se indagó sobre el alumnado del ciclo y las personas del CEEM sus aptitudes, talentos e intereses, así encontramos: músicos/as, fotógrafos/as, aficionados/as al audiovisual, y artistas. A partir de estos puntos de interés se realizaron las propuestas de talleres. Durante todos estos meses, una actividad transversal fue el ensayo de una batucada, donde se trabajó la percusión y una canción elegida por todas las compañeras y compañeros. La canción que se eligió fue “Me gustas tú” del cantante Manu Chao (se le redactó una carta al cantante, y subió el proyecto en su página web), haciendo versión en catalán-valenciano, y reflejando en la letra las cosas que a cada uno de los participantes le gustaban en aquel momento. La canción fue grabada en los estudios del IES *Veles e Vents*, y fue el

clímax a unos meses de interrelación personal-humana, que nos cambió la mirada a todo el mundo que participó. En este pequeño fragmento de la letra se puede ver el espíritu que generamos:

*M'agrada el gelat, m'agrades tu
M'agrada la vida, m'agrades tu
M'agrada l'amor, m'agrades tu
M'agrada l'amistat, m'agrades tu
Que vaig a fer si m'agradeu
Que vaig a fer si estem a gust
Que vaig a fer si ens volem
Que horas son mi corazón*



1. *Dinámica grupal. Fuente: Generant vincles 1.*

Todo este proceso socioeducativo, artístico, cultural, vivencial y humano fue filmado, y la idea era plasmar en un pequeño documental, algunos buenos momentos que nos acercaron y unieron, que nos emocionaron y que nos hicieron sacar de nuestros adentros lo mejor que tenemos cada cual: el aprecio, la amistad y el respeto por los demás, respetándonos desde la diversidad y la singularidad, sin etiquetas, estereotipos y prejuicios.

Seguidamente se narrará el desarrollo de *Generant Vincles 2*. El proyecto, realizado entre el alumnado de Animación Sociocultural y las compañeras y compañeros del CEEM de Xeraco (Valencia), definió un marco de relacional de confianza personal muy positivo, lo que posibilitó que las personas usuarias del CEEM de Xeraco quisieran participar en la actividad de montaje de un audiovisual con el grupo de 1º de Atención a Personas en Situación de Dependencia (curso 2017-18). El alumnado de primero del grado en Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencias (TAPSD), dentro del módulo formativo de “Contextos de la Intervención Social”, estudian ámbitos de trabajo con personas mayores con diversidad funcional física, cognitiva y/o algún tipo de trastorno mental. Con la actividad se consiguió transformar la mirada del alumnado de TAPSD a personas en situación de dependencia con respecto a la salud mental, dotando de significatividad y reflexión crítica los contenidos teóricos en torno a las alteraciones de salud mental, adquiriendo la formación directamente de los profesionales y usuarios del CEEM.



Título2. Generant Vincles2. CEEM TAPSD

3. 2. Múltiples lenguajes y formas de expresión

El proyecto *El Bosque Mágico* surge de la relación entre alumnas del ciclo de grado medio de Atención a personas en situación de dependencia, dentro del módulo de Destrezas Sociales del segundo curso 2015-2016, del IES nº1 de Requena (Valencia), y compañeras/os del Centro Ocupacional Municipal de la misma localidad. La comunidad educativa ampliada que se formó decidió desarrollar una obra teatral para concienciar sobre la importancia del cuidado mutuo y del planeta.

Uno de los aspectos clave a la hora de realizar cualquier proyecto, y en este caso, la obra *El Bosque Mágico*, consistió en preguntar a los/as participantes (alumnado y usuarios del Centro Ocupacional) cómo les gustaría enfocar el proyecto y qué sabían hacer, en definitiva, coproducir la idea desde sus potencialidades e intereses. En la clase del Ciclo Formativo surgieron cuatro alumnas que tocaban instrumentos de viento, cuatro cantantes, una aficionada a danzas tradicionales, dos percusionistas, y estos conocimientos se aprovecharon en la configuración de las escenas de la obra, dotando la acción socioeducativa de significatividad y empoderamiento. La obra fue representada en el IES nº1 de Requena, en el teatro de la localidad dentro del Festival de Artes escénicas de la Asociación Coordinadora de Recursos de atención a personas con Diversidad Funcional intelectual (COPAVA) y en la Universitat Politècnica de València, campus de Gandía.



Título 3. Concierto Grau Cara al Mar y Obra teatral El Bosque Mágico.

3. 3. Trabajo con la comunidad, la importancia del sujeto colectivo y del hábitat

El proyecto *Generant Vincles I* continuó en el segundo curso 2017-2018, dentro del módulo Intervención Socioeducativa con jóvenes, con charlas y talleres de sensibilización en centros educativos sobre la salud mental y los problemas del consumo de estupefacientes, dinamizados por compañeros del CEEM de Xeraco y el alumnado del Ciclo de Animación Sociocultural, bajo un mismo rol. La voz de las personas del CEEM se proyectó no desde la carencia y estigma, sino desde su potencia. Se rompían así barreras y etiquetas sociales discriminatorias sobre las personas que tienen algún problema o alteración de salud mental. El trabajo desarrollado en los dos cursos que duró, tuvo repercusión en medios de comunicación locales como *Cadena Ser Gandía*, *Telesafor*, *À Punt Radio*, adquiriendo una dimensión más amplia, y empoderando a los actores implicados en la narrativa de las acciones socio-comunitarias desarrolladas.

Esta experiencia nos demuestra que es necesario sacar las aulas del instituto a las asociaciones y colectivos sociales, y al mismo tiempo, abrir las puertas del instituto a estas. No inventamos nada nuevo, Freinet, Freire, Chomsky ya teorizaron sobre todo esto, y nosotros solo pretendimos hacer práctica de estas formas de entender la educación, comprendiendo que es una de las bases para despertar conciencia crítica, social y humana, para continuar generando vínculos que nos ayudan a crecer como personas.



Título 4. Ponencia en centros escolares. Fuente: Generant Vincles I.

3. 4. Democratizar los procesos, democratizar el conocimiento

Desde el título de los proyectos, pasando por el diseño de los objetivos y las acciones que se desarrollan, se coproducen colectivamente con todos los actores implicados, como se ha podido ver en las experiencias descritas. La participación es condición imprescindible, ello exige que el rol del docente pase a ser un dinamizador, facilitador de redes de trabajo, y ceda parte de su poder al servicio de la coproducción

colectiva. Aspecto este último que genera incertidumbre, momentos de angustia y sensación de pérdida de control, solo contrarrestada por la confianza ciega en los procesos colectivos.

Compartimos los presupuestos epistemológicos de la socio-praxis y los eco-saberes, como plantea Villasante (2011:135)

Frente a las evaluaciones académicas convencionales que tratan de definir desde la “comunidad científica” qué está bien y qué está mal, siempre nos parecen más interesantes los movimientos “freirianos” de “aprender conjuntamente”, “aprender para transformar y transformar para aprender”, etc. Movimientos que revierten y desbordan los planteamientos iniciales porque su creatividad no les permite ser previsibles, sujetarse algún programa prefijado.

Obri els Ulls se constituyó como un proyecto de difusión y sensibilización social con carácter participativo y abierto, en el que alumnos/as de Integración Social del IES Jordi de Sant Jordi (curso 2013-2014), dentro del módulo de Metodología de la Intervención Social (desarrollo de proyectos sociales), junto a trabajadores/as, voluntarios/as y personas atendidas en los Servicios Sociales de *Sant Joan de Déu de València*, desarrollaron acciones solidarias dirigidas a movilizar, implicar a la ciudadanía y recaudar fondos para los programas de acción social a favor de las personas en situación de sin hogar, de los Servicios Sociales de San Juan de Dios en Valencia.

Las acciones principales del proyecto *Obri els Ulls* se centraron en la representación de *performance* teatral en la plaza de la Virgen de Valencia durante el mes de mayo, escenificando y denunciando las situaciones de vulnerabilidad que sufren las personas al dormir en la calle. El proceso de configuración de la *performance* se realizó conjuntamente entre personas usuarias y profesionales de SJD y el alumnado, al tiempo que se contactó con medios de comunicación para conseguir difusión en medios como la *Cadena Ser*, *Levante TV*, la *web* y la *Revista FUTURA* de la Universitat de València. El día de cierre de la campaña de difusión, el alumnado programó actuaciones musicales, talleres, y muestra de cortometrajes de sensibilización sobre la realidad del sinhogarismo y la entidad SJD, actos que se desarrollaron en el Centro Musical de Benimaçet.



Título 5. Rueda de prensa con estudiantes. Proyecto Obri els ulls.

Todas las personas han tenido oportunidad de ofrecerle al grupo sus conocimientos en alguna materia: tocar la guitarra, crear una coreografía, proponer una canción, escribir un guion, grabar en video, montar una *performance* de teatro del oprimido, etc. Para personas de diferentes edades, géneros, procedencia social, cultural y diversidad funcional. Los/as profesionales (psicólogos, trabajadores/as sociales, docentes, terapeutas ocupacionales, médicos/as o enfermeros/as, etc.) adquieren un rol de meros acompañantes, deben desempoderarse a favor del proceso colectivo, estar en la retaguardia. Se trata de un aspecto que no siempre resulta fácil.

3. 5. Docente como facilitador

En este último sentido es difícil que el docente responsable institucional de la aprehensión del currículum académico no esté preocupado por cómo el contexto puede afectar a los conocimientos que deben ser aprendidos, a cómo la institución escolar entiende esta apertura de puertas, las dificultades en los procesos burocráticos y de normativa que esto entraña, etc. Como plantea Villasante (2011:145)

hay que “monitorear” situaciones a veces no previstas, y aunque se cuente con una organización democrática y participativa no basta con la buena voluntad de los grupos operativos. Hay que ser capaces de co-dirigir con metodologías que escuchen el eco de lo imprevisto, y sepan atender los desbordes que se produzcan

Así, el proyecto *Grau Cara a la Mar* (2018-2019) surgió de conversaciones previas del curso anterior en uno de los actos comunitarios del proyecto *Generant Vincles*, en las que un regidor, una trabajadora social y el técnico de Animación Sociocultural del Ayuntamiento de Gandía sugirieron la posibilidad de desarrollar algún trabajo cultural y comunitario que potenciara la imagen de la zona portuaria del Grau de Gandía con el alumnado del Ciclo de Animación Sociocultural. Se partía de la preocupación de que el pueblo vivía de espaldas al potencial que el espacio marítimo ofrecía. La demanda social supuso una redefinición y adaptación de los contenidos curriculares desde la coordinación de cuatro docentes que impartíamos los módulos de: “Desarrollo comunitario” (que versa sobre conocer estructuras comunitarias, proyectos de desarrollo local, métodos de desarrollo comunitario y recursos comunitarios de expresión gráfica e histórica); “Metodología de la intervención social” (que enseña a conocer el desarrollo de proyectos socioculturales. Los elementos teóricos del módulo ya se han reflejado en las experiencias descritas anteriormente); “Dinamización grupal” (psicología social aplicada a grupos, tipos de grupos, técnicas de dinamización grupal, trabajo en equipo, reuniones de coordinación, técnicas de comunicación y sobre técnicas de resolución de conflictos, entre otras); y, “Animación y gestión cultural” (Cultura, animación y gestión cultural, sectores de intervención cultural, análisis del territorio en la intervención cultural,

necesidades y demandas culturales, entidades públicas y privadas para la gestión cultural, elaborar agendas culturales, recuperación y difusión del patrimonio cultural, y cómo organizar actividades de animación cultural como vistas guiadas, itinerarios y talleres).

Se plantearon ocho líneas de intervención de trabajo en el proyecto, dividiendo la clase en subgrupos de trabajo con coordinadores específicos dentro de cada uno de ellos. Las líneas de intervención que articularon el trabajo fueron: L.I.1 Asociacionismo del Grau/ L.I.2 Itinerarios Culturales/ L.I.3 Música/ L.I.4 Talleres de dinamización y sensibilización/ L.I.5 Material Audiovisual/ L.I.6 Logística/ L.I.7 Difusión (prensa, radio y televisión local)

Se llevó a cabo un trabajo de estudio y reconocimiento del potencial patrimonial, histórico y humano que ofrece la zona portuaria conocida como el Grau de Gandía para diseñar acciones que visibilizaran ese potencial latente. Se estudiaron entidades asociativas al Grau y se les preguntó qué necesidades y demandas tenían. Del mismo modo se trabajó con agentes sociales del puerto para ver la forma en qué podían colaborar y visibilizar el trabajo que realizaban, desarrollado con la pesca y otras actividades marítimas como el remo.

Por otro lado, se preguntó al alumnado su potencial personal para aprovecharlo en la dinamización del desarrollo de una jornada de difusión y animación cultural de la zona portuaria del Grau de Gandía, y en un primer momento encontramos propuestas como: actuaciones de música en directo, demostración de pilota valenciana, talleres de baile, rutas culturales guiadas, dinámicas de gran grupo, talleres y exposiciones audiovisuales, etc.

Todas estas acciones suponen salir del espacio escolar, pero también de los tiempos académicos, buscar fórmulas de armonización de intereses, haciendo a veces funambulismo al compartir liderazgos y hacer que el proceso sea realmente democrático.

Pero como nos revelan las experiencias vividas, el profesorado y el alumnado trasciende su rol tradicional siendo un actor más que se compromete en la coproducción de tal manera que supera con creces las exigencias de los tiempos escolares.



Título 6. Itinerario cultural Grau Gandía. Proyecto Grau cara a la mar

4. CONCLUSIONES

La educación no es la mera transmisión del conocimiento, formamos ciudadanía y depende de cómo se articule la relación con la sociedad y los problemas que en ella operan, obtendremos sujetos activos o trabajadores/as dóciles. Esta ausencia de compromiso desliga el conocimiento de la vida, convierte los valores en meras ideas que se aprenden y olvidan. Por ejemplo, hablar de paz, hacer recortables de palomas, leer poemas, no invita necesariamente a interiorizar actitudes y aptitudes que busquen en la vida la no opresión y violencia contra el/la otro/a. Las experiencias vividas con personas sin hogar, con personas que tienen alguna enfermedad mental, con personas con diversidad funcional, ha permitido acercarse a la realidad del/la otro/a y a entender las razones de su exclusión y/o opresión. Cambiar el contexto permite cambiar la mirada, entender que la normatividad social se impone bajo unos intereses y tiene unos efectos.

Avanzar hacia propuestas de sostenibilidad de nuestra vida social requiere un cambio profundo en la forma de producir, consumir, distribuir, relacionarnos y participar social y políticamente, pero también pasa por practicar la ciencia y la investigación de otra manera. Por lo tanto, consideramos que debemos construir espacios donde poder pensar qué tipo de mundo, de organización social, de acciones y de sujetos son capaces de potenciar y garantizar sociedades más inclusivas e igualitarias, en las que hacer efectivos los principios de justicia social, equidad y solidaridad. Desde la Universidad es fundamental dotar al estudiantado con una formación crítica, basada en un modo de aprendizaje profundo, no estratégico o superficial. Se aprende para conservar y repetir lo establecido y también para adaptarse ventajosamente a la estructura social. Incluso se aprende para comprender e interpretar la realidad, tanto social como natural. Pero también se puede aprender para transformar esas realidades, para cambiar los paradigmas de saber existentes. Todo ello sin olvidar que una educación académica que pretenda seguir el camino de la crítica no puede obviar sus fundamentos socializadores. El fomento de la competencia crítica en la actividad investigadora debe servir para construir “sociedad”, para trabajar por la libertad y la igualdad sociales, de modo que los sujetos de esa sociedad pasen de ser individuos a ser ciudadanos y ciudadanas: agentes sociales de cambio, conscientes de la configuración simbólica de lo social y de las implicaciones políticas que las investigaciones académicas tienen por su poder simbólico y su poder ideológico.

Si estas experiencias son importantes para formar una ciudadanía comprometida, lo son más si cabe para formar a profesionales de la intervención social. De hecho, tal y como recoge la Agenda 2030, el ODS17 nos anima a replantearnos el siguiente dilema: Si las desigualdades vitales están relacionadas con el problema de la ciudadanía y las desigualdades existenciales lo están con el problema de la educación, las desigualdades sociales están vinculadas a las

consecuencias necesarias de un determinado modelo de desarrollo que es preciso transformar.

Por otro lado, la ruptura del saber académico con los otros saberes procedentes de la comunidad, la historia de un pueblo y la diversidad cultural tampoco permite formar una ciudadanía comprometida. Como plantea Fals (2010:278): “en la investigación acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos”. Todo lo descrito no se produce en un contexto fácil y sin presiones: respetar los ritmos escolares, responder a las expectativas del rol, atender al currículum, lograr la comprensión de los/as compañeros/as, lograr la buena convivencia entre actores diversos, etc. La innovación social supone salirse de lo hegemónico y, esto a menudo, va ser objeto de críticas y conflictos.

La educación debiera entenderse más allá de la norma, tenemos la fortuna de poder generar espacios de intercambio ricos, donde se puedan activar inteligencias múltiples (Cembranos y Medina, 2003) capaces de socializar en un marco cognitivo-emocional y no todo pasa por la aplicación de metodologías y pedagogías innovadoras si no hay cambio en las instituciones educativas que las habitan. Por lo tanto, nuestra manera de entender la educación, debería de llevar a ver a la institución educativa como una frontera porosa con la comunidad, desarrollando *praxis* educativas que activen la identidad profesional desde la condición de “arte”, no solo desde la “técnica” ni la “ciencia”, máxime cuando se trata de formar a profesionales en la intervención social.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Cembranos, F. y Medina, J. A. (2003), *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo*, Madrid, Editorial Popular.
- Ema, J. E. (2009), “Capitalismo y subjetividad ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad?” En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 8, no 2.
- Fals, O. (2010), 1925-2008: Una sociología sentipensante para América Latina, Argentina, CLACSO.
- Galtung, J. (1996), *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*, Londres, Sage.
- Linares, G. (2016), “Aprendizaje significativo y neurociencia: la conexión del siglo XXI” en *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4.

- Murueta, E (2008) *Epistemología y conceptos básicos de la Teoría de la praxis en psicología* En *Alternativas en Psicología*, Vol.13, Núm.18, págs.13 a 22.
- Oliver, P. (coord.) (2013) *Burocrresión. Sanción administrativa y control social*. Albacete, Bomarzo.
- Romanach y Palacios (2008) *El modelo de la diversidad, una visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional*. En [Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico](#), Vol. 2, Nº. 2 (Ejemplar dedicado a: Encrucijadas y bifurcaciones), págs.37-47
- VV.AA (2018) *Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica* En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78 núm. 1, pp. 205-219.
- Villasante, T (2011) *Estilos y epistemologías en las metodologías participativas*. En Falck, Andres y Paño Yañez, Pablo (Eds) *Democracia participativa y presupuestos participativos: acercamiento y profundización sobre el debate actual*. Manual de escuelas de política de participación local. Proyecto Parlocal 123-148.