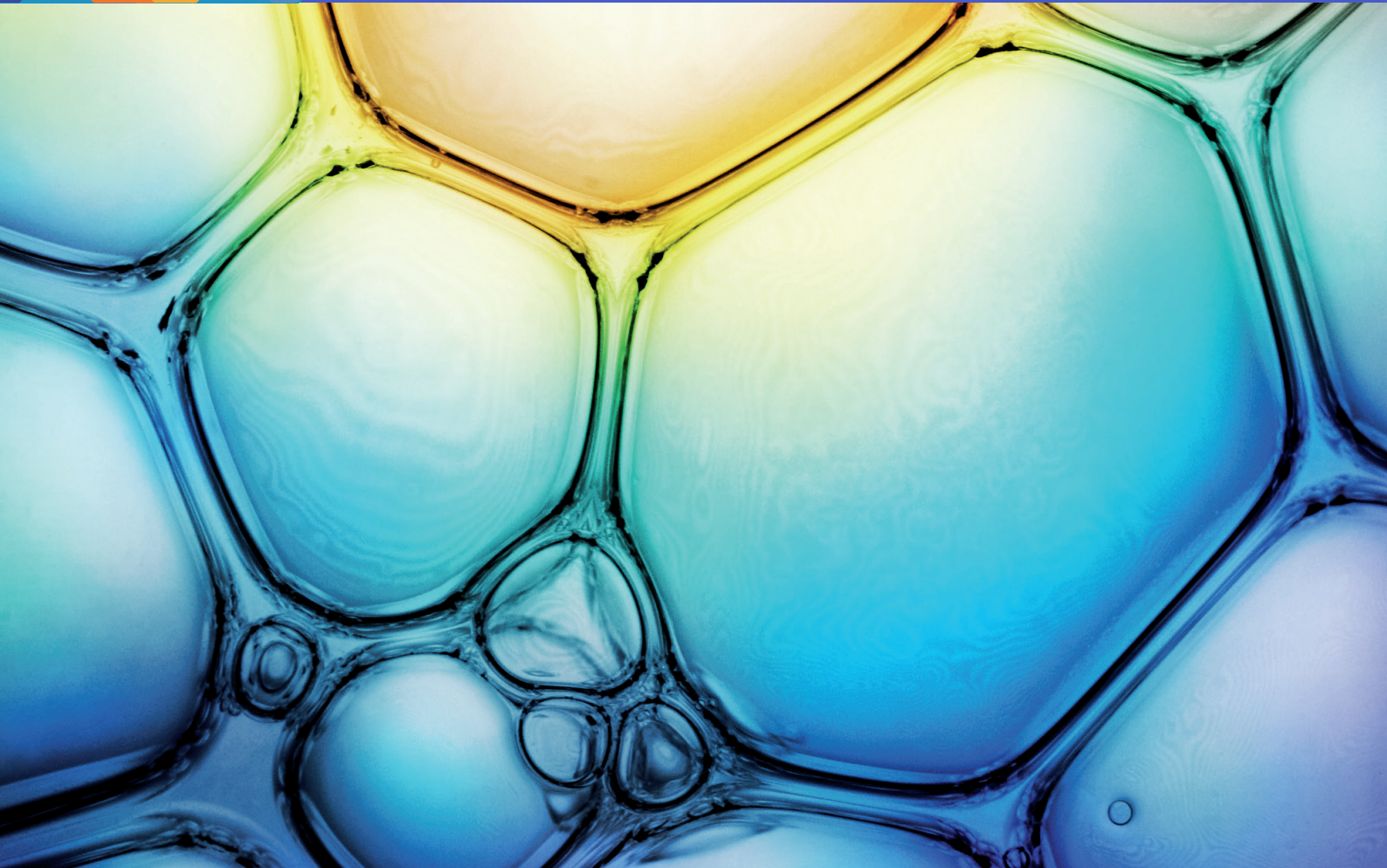


# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

Universitat  
de Girona



# Índex

# Índice

# Summary

Article Artículo Paper	Prieto-Flores, O., Casademont, X., Feu, J. (2019)
<b>1</b>	"I had him in my head reminding me to persist": The Role of Mentoring in Shaping Immigrant Youth Expectations ..... 3
Article Artículo Paper	Lara Garrido, A. S. (2019)
<b>2</b>	Análisis de la homofobia en un centro de educación secundaria de Granada ..... 26
Article Artículo Paper	Rodríguez, L. M. (2019)
<b>3</b>	Influencias teóricas y epistemológicas en la intervención de trabajadoras sociales de Galicia..... 49
Article Artículo Paper	Varela-Portelar, C., Sotelino-Losada, A., Rodríguez-Fernandez, M. A. (2019)
<b>4</b>	Desarrollo comunitario, ocio y participación cívica en el medio rural. El entroido gallego, un estudio de caso ..... 70



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

Universitat  
de Girona

**Prieto-Flores, O., Casademont, X., Feu, J. (2019)**  
***"I had him in my head reminding me to persist":***  
**The Role of Mentoring in Shaping Immigrant Youth**  
**Expectations"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Vol. 8. Núm. 2: 3-25



# *"I had him in my head reminding me to persist":* The Role of Mentoring in Shaping Immigrant Youth Expectations

Òscar Prieto-Flores<sup>1</sup>

Xavier Casademont<sup>2</sup>

Jordi Feu<sup>3</sup>

---

## Abstract

This study presents data aiming to analyse the educational and occupational expectations of low-status immigrant students who had participated in a community-based mentoring program in the past. In order to carry out a longitudinal case study follow-up of the mentees, immigrant adolescents were surveyed before and after they participated in the program and again four years later. Data from in-depth interviews show how mentee's expectations were shaped by the role of the mentor or other significant adults. The results suggest the quality of the relationship, the advocating role played by mentors as institutional agents, how mentors provided social capital skills to mentees, and the way mentors dealt with the language of the new context of reception as key features for mentees' empowerment.

---

1. Universitat de Girona, oscar.prieto@udg.edu

2. Universitat de Girona, xavier.casademont@udg.edu

3. Universitat de Girona, jordi.feu@udg.edu

**Keywords:** Youth mentoring, immigration, educational expectations, occupational expectations, social inclusion, adolescence

---

## Resum

Aquest estudi presenta dades amb l'objectiu d'analitzar les expectatives educatives i ocupacionals dels estudiants immigrants de classe treballadora que varen participar en un programa de mentoria en el passat. Per tal de realitzar un seguiment longitudinal d'estudi de cas dels mentors, els adolescents immigrants van ser enquestats abans i després de participar en el programa i de nou quatre anys després. Les dades de les entrevistes en profunditat mostren com les expectatives dels mentorats es troben condicionades pel paper del mentor o d'altres adults significatius. Els resultats suggereixen la qualitat de la relació, el paper actiu dels mentors com a agents institucionals, la manera com els mentors van proporcionar habilitats de capital social als estudiants i la manera com els mentors van tractar el llenguatge del nou context d'acollida com a trets clau per a l'apoderament dels estudiants.

**Paraules clau:** mentoria social, immigració, expectatives educatives, expectatives laborals, inclusió social, adolescència

---

## Resumen

Este estudio presenta datos con el objetivo de analizar las expectativas educativas y laborales de estudiantes inmigrantes de clase trabajadora que participaron en un programa de mentoría en el pasado. Se llevó a cabo un seguimiento de estudio de caso longitudinal de los mentorados, se encuestó a adolescentes inmigrantes antes y después de participar en el programa y nuevamente cuatro años después. Los datos de entrevistas en profundidad muestran cómo las expectativas del mentorado fueron moldeadas por el rol del mentor u otros adultos significativos. Estos resultados sugieren que la calidad de la relación, el papel de que juegan los mentores como agentes institucionales, cómo los mentores proporcionaron habilidades de capital social a los mentorados y la forma en que los mentores

trataron el lenguaje del nuevo contexto de recepción son algunas características clave para el empoderamiento de los mentorados.

**Palabras clave:** mentoría social, inmigración, expectativas educativas, expectativas ocupacionales, inclusión social, adolescencia.

## 1. Introduction

In the last twenty years, Spain has been one of the population-receiving countries that has experienced the greatest growth. Between 2001 and 2016, the number of foreigners living in Spain increased from 1 to 4.4 million, from 3% to 10% of its population in relative numbers. Many of them were children, accounting for almost one out of four adolescents from 10 to 19 years old in the country (INE, 2016). The largest and most relevant sociological study in the Spanish context on the adaptation of children of immigrants was carried out by Portes, Aparicio and Haller (2016), who conducted two waves of the *Children of Immigrants Longitudinal Study* (ILSEG in Spanish acronym) in 2008 and 2012. ILSEG scholars observed how high educational aspirations and expectations predicted further educational achievement of the second generation in Spain as had occurred in the United States. In these studies, the presence of significant others was one of the most relevant variables associated with an increase in the educational goals of immigrant youths, as early studies on the status attainment approach showed in the past (Sewell, Haller and Portes, 1969). The authors of the status attainment model highlighted the need to establish close and role model relationships to enhance and boost their future educational goals and ambitions. But scholars have also shown the existing paradox, demonstrating that while immigrant youth have higher educational aspirations than their native born peers, expectations may decline as soon as their performance drops (Suárez-Orozco, Rhodes and Milburn, 2009). In this sense, these results argue that supportive adult relationships could help to fill this gap, even more than the role that parents play (Crul and Doornik, 2003).

### 1.1. The role of mentoring on youth expectations

In the last decade, studies exploring how informal mentoring positively affects many areas of youth development have become more frequent (DuBois and Silverthorn, 2005; Hurd and Zimmerman, 2014; Schwartz, Chan, Rhodes and Scales, 2013). More specifically, on educational expectations and attainment, Erikson, McDonald and Elder (2009) found that exposure to informal mentoring was relevant for youth success in their educational careers and warned about the unequal access to mentors between wealthy and low-income youth. Having a mentor raised from 0.35 to 0.65 the odds of the latter in gaining access to college. Regarding minority youth, Sánchez, Colón and Esparza (2005, 2008) identified how Latino high school students who reported having natural mentors

showed higher educational expectations, a greater sense of school belonging and, ultimately, higher academic outcomes.

Mentoring programs aim to replicate the above-mentioned effects on the youth population they serve. The largest existing meta-analysis, conducted by DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn and Valentine (2011), found that while mentored youth attained modest gains on outcome measures, such as academic achievement or test scores as well as other indicators that affect youth development, non-mentored youth showed declines. Along the same lines, Herrera, Grossman, Kauh, Feldman and McMaken (2007) showed statistically significant but modest improvements in school attendance and attitudes and in reducing school infractions fifteen months after starting the program. The major effects of mentoring programs are possible when enduring and close connections between the pair are established (Rhodes, Schwartz, Willis and Wu, 2014) and mentors become significant adults and sources of support in the lives of youth (DuBois, Neville, Parra and Pugh-Lilly, 2002).

No studies have been conducted, to the best of our knowledge, which pay attention to how immigrant mentees' educational and occupational expectations were shaped and persisted over time due to their participation in a mentoring program by expanding their social capital.

Moreover, very few studies have explored the effects of mentoring programs on recently arrived immigrant youth (Oberoi, 2016). Some of these explored how academic engagement of mentees and their cross-cultural relations improved (Diversi and Meacham, 2005; Author blinded for peer review, year), or how mentees showed greater peer attachment after participating in a group mentoring program (Yeh, Ching, Okubo and Luthar, 2007), but no study has yet to explore these processes through a longitudinal follow-up. In this latter regard, when exploring the youth mentoring literature, it is common to find pre- and post-test evaluations of short and mid-term effects, but long-term follow-up evaluations analysing the transition of mentored adolescents into adulthood remain very scarce (Rhodes and DuBois, 2008). More studies are needed in order to demonstrate how mentoring outcomes flourish over time because relations require time and patience to see how the seed germinates and grows. The purpose of this study is to see how expectations were shaped by the quality of the relationship they had with their former mentors.



## 2. Methods

### 2.1. Program description

The Nightingale is a one-to-one community-based mentoring program that aims to enhance educational expectations of children and adolescent newcomers through providing them with a caring adult they can rely on and that can show them how to navigate in the new context of reception. The program began in 1997 in Malmö (Sweden) when Malmö University decided to create a program that could enhance well-being of immigrant children, on one hand, and promote better intercultural competence in their university students on the other (Sild-Lönroth, 2007). Its mission is that by having a university student as a role model in the present, children will be more likely to attend college in the future, thus contributing to a more diverse society in all social spheres. Since its inception, the program has expanded to twenty-seven universities in six European countries and one in Africa, with a thousand mentoring pairs annually.

Elementary and high school teachers select mentees taking into account that a) they lack caring adults around them, b) they are able to be minimally communicative with others, c) they would be the first generation in their family to gain access to college, and d) they are not extreme cases requiring intervention of a professional rather than a volunteer. Furthermore, mentors are selected by the university or civic organization staff running the program after a screening process consisting of interviews or filling out an online form with indirect questions regarding motivation, available time and desire to participate in the Nightingale program. Generally, they receive college credit for serving as mentors and are given ten hours of intensive training and orientation on how to carry out the mentoring successfully before it starts. Matching is done taking into consideration the interests and characteristics of the pair and then they start meeting once a week for three hours during eight months. There are no structured activities to carry out; it is an open model in which they do leisure activities together in order to build a relationship of friendship through which conversations regarding their future, acceptance of the new context and relationships with parents emerge. Mentors are encouraged to bring up these topics to foster meaningful interactions, thus avoiding leisure activities devoid of meaning. Finally,

supervision is carried out by the staff through a mobile phone application that mentors fill out after each encounter.

## 2.2. The study

This study presents data from a longitudinal case study follow-up of immigrant adolescents who were interviewed in 2012 and 2013, while they were being mentored, and again in 2016. This study aims to gain detailed explanations of how individuals' expectations were shaped and maintained over time in their interaction with other significant adults. Thus, this is not a counterfactual analysis designed to observe the effects of a given cause; rather, it focuses on what causes or does not cause a given effect on the protégés (persisting with high educational and occupational expectations), and how it does so. This orientation, drawing on the sociological tradition, can help us to better understand some flaws of counterfactual thinking, such as observing how meaning-making is situated in action, context and time (Small, 2013; Tavory and Timmermans, 2013).

## 2.3. Data analysis

For the analysis, twelve interview transcripts were coded into categories and dimensions considering how mentors created meanings with mentees that symbolically shaped their educational and occupational expectations, as well as whether they acted as institutional agents (Stanton-Salazar, 2011; Stanton-Salazar and Urso Spina, 2003) or connected their mentees to others who could play this role. In the analysis, we also tried to identify how mentees remembered how mentors advocated for them, willing to address systemic barriers (Liang, Spencer, West and Rappaport, 2013), and how the mentoring program provided to immigrant youth some informal learning on how to reach other adults and have a wider social capital in the future (Schwartz and Rhodes, 2016).

## 3. Results

To dig deeper into how these expectations were shaped by the mentor and how the relationship became significant to former mentees, we interviewed a selection of ten former mentees who answered positively to this question and another eight who did not. All

interviewees share the belief that the mentoring experience helped them to learn the language of the new context of reception with greater self-confidence, through speaking with someone who is close to them and who does not represent any formal institution such as schools (i.e. teachers). Former mentees describe the mentoring relationship as a safe environment where they can commit mistakes without being penalized, escaping from some situational factors that generate anxiety in them.

### 3.1. Overcoming linguistic barriers when adjusting to a new context of adaptation

This situation is described in Joana's narrative. Joana was born in the Dominican Republic and arrived in Spain when she was ten with her two brothers and mother. She is now sixteen and does not know what her educational and occupational future will be because she dropped out and was expelled from high school. She now lives with her boyfriend and obtained a GED Spanish diploma [ESO] by participating in a second chance program. The first years at school were difficult because she was placed in a segregated classroom to learn the language and felt discrimination from her native peers. She remembers how mentoring helped her with language acquisition, to learn how to speak Catalan and convince her teacher to place her in class with the rest of native students.

The language was hard for me and I felt discriminated by my peers because we were going to the *aula d'acollida* [welcoming class]. I was not relaxed or accepted; I could speak Spanish but because there is a lot of Dominican jargon they did not understand me. Afterwards, it was way easier. We were friends and hung out, speaking with confidence...since I was with her Catalan was not difficult anymore. Since then, the teacher noticed a big change in my Catalan and they brought me with the rest in the ordinary class.

The narratives of Joana and other mentees represent their former mentor as someone they were close with and through whom they learned to speak Catalan and discovered many new places in the new context of reception. However, they also express in their narratives that they did not remember many conversations they had; they remember they had fun, played and did a lot of leisure activities together but do not remember what their mentors were studying in college, or significant conversations they had about their educa-

tional and occupational future, or whether their former mentors acted as advocates in the face of structural barriers they were confronting.

On the other hand, what was remarkable and repeatedly common among immigrant youth mentees who identified their former mentor as one of the most significant adults of their life was how they vividly remember how their former mentors, i) helped them to navigate through the new educational system in order to fulfill their educational aspirations, ii) how former mentors acted as institutional agents helping them to overcome oppressive structural barriers and, finally, iii) how former mentors provided the groundwork to foster skills to trust and approach other adults and institutional representatives, thus broadening their social capital in a context of institutional racism and high degrees of discrimination.

### **3.2. Supporting mentees to navigate through the educational system and persist**

The case of Guiping, a Chinese girl participant who started higher education training to work as a teacher in early childhood education, reflects how a meaningful conversation with her mentor four years ago shaped her educational trajectory. In this case, her mentor started to think about her interests and about what she could study in the future. Guiping describes her feelings of loneliness when she arrived in the new context of reception six years ago and how her mentor helped her to shape her educational expectations and trajectory. This epiphany marked her educational trajectory.

I do not know anything about here; I had no friends. And my parents were working a lot at the beginning. I was like a blind person because I didn't recognize anything, and like a deaf person because I didn't understand the language; it was so different... it was really hard. I had a terrible time the first two years. I had many conversations with my mentor and we walked around the city a lot. What helped me the most was her advice because I really didn't know what to do in the future. She asked me what I would like to do and I told her that I really liked children. And she said to me, "you can study early childhood education", and she explained to me how things work to get into college. I finished intermediate vocational training and now I'm starting higher education training and maybe I'll make it to the university. She really gave me a lot of motivation telling me, "you can do it".

### 3.3. Mentors as institutional agents that may provide structural holes for mentees

In the analysis, we wanted to explore whether having the mentor as a significant other in immigrant students' most recent life trajectory also provided them support to navigate within a stratified educational system where class, sex and race segregation are very present. In this sense, understanding how mentors could become agents of empowerment providing support to mentees, as Stanton-Salazar (2011) highlights, is relevant to strengthening the effectiveness of mentoring programs. In the following quote, one could observe how mentors could become *institutional agents*. Mentors may help mentees to learn to safely navigate through an oppressive system and advocate for their interests. They provide direct support to mentees but they could also become what Stanton-Salazar (2011) identifies as *institutional brokers*, when an actor bridges networks characterized by their closure. This is the case of Constantin, a participant who arrived in Spain from Romania six years ago. He was placed in the lowest educational track in high school when he was in tenth grade (4th ESO). As he explains, it was difficult for him to have high educational expectations and move forward in his studies in that class. His mentor helped him to work on his shyness, to speak in public and to give him courage to persist. He talked with his tutor in high school, convincing the school staff to place Constantin in the highest track. At first, this seemed like a mistake to him because he needed to work harder, but he soon began to realize that the decision benefited him even though he had to retake that class again the following academic year. When he faces challenging moments with his studies, he seeks insight and dialogue with his three significant others who remind him that regardless of the obstacles he faces, he can progress and reach his goal of becoming a computer technician or scientist in the future. Constantin is now studying vocational training in informatics and he hopes to continue through higher education vocational training (two-year community college) and pursue further studies later on.

I was about to repeat and he told me that if I made an effort I could do it and I could get very good grades if I wanted to. It was hard for me because I had only been here for two years. I didn't want to repeat; he encouraged my mother and spoke with my tutor teacher about putting me in the advanced class. I was in the F class and they put me in the A. The A class was too calm, they were real studious and the atmosphere was very easy. In the F, since there were only Muslims and foreigners, things were very complicated and I also participated [in that]. If I had stayed in F I would have taken [bread and pastry] baking and my grade point average wouldn't

have gone up, and I wouldn't have gone to computer science, where I am now. It was an important decision. At first, I thought it was a bad idea, but eventually I realized it wasn't. Later, in difficult moments when I had to study hard, I had three people in my mind: Pere [his mentor] who reminded me that if I persisted I could do it; my teacher, who told me that if I had made it this far I could pass other courses; and my mother who said that if I didn't pass I wouldn't have any future.

### 3.4. Mentors as providers of social capital skills

In a few cases, we have observed how mentors can instill some skills in mentees that will aid in their empowerment once mentoring is finished. Some mentees remember the role their former mentors played in their lives in terms of helping them not to be afraid to approach other adults. Thus, mentors not only may be institutional agents but also help mentees in building skills to increase their social capital network. This happened, for example, in the case of Iovanna who arrived in Spain from Bulgaria when she was two years old. She moved with her mother because her father had come a year earlier and found a job. Her language skills were soon acquired in early school education. She is now sixteen and remembers what the mentoring meant to her. She was mentored the year before she was to start high school. She remembers talking with her mentor about the need to study hard to reach her aspirations, as well as how her mentor helped her not to be afraid in high school and to approach teachers. They usually talked about kids because initially she wanted to study teacher education but she changed her mind two years after the mentoring was finished. She wants to be a police woman. Her mother wanted to be in the police but she was never able to fulfill her dreams. Iovanna learned to rely on other adults that could help her persist to reach higher education and become a police officer.

When you are growing up teachers approach you more. Aida [her mentor] helped me finish with my fears and address them too. I felt them closer. I have a teacher saying that it is not bad for us to study vocational training but if you want to have a good future, it is better to study baccalaureate and then go to the university. I connect with her and she has helped me a lot in finding more information and motivation.

#### 4. Discussion and conclusions

This longitudinal case study follow-up analyses how, when mentoring only help mentees in language acquisition and the sense of belonging to the new context of reception through a friendly relationship, it is insufficient to overcome structural barriers faced by many immigrant youths in their process of adaptation to the new environment. As Colley (2003) states, the mentoring relationship is embedded in a web of power relationships that could represent other interests, rather than those of the mentee. We explored how when former mentors acted as facilitators for mentees and they engaged in meaningful conversations related to overcoming discriminatory practices; mentees tend to persist in higher educational and occupational expectations over time. Mentors usually remain significant adults and are vividly present in the memories of the mentees for years after mentoring finished. This is because mentees remember them as their advocates, who believed in their strengths rather than their deficits. Besides playing or having fun, they had meaningful conversations about their future; mentors acted as institutional agents or brokers and, in some cases, helped mentees to learn how to trust other adults and build their own social capital network beyond the mentoring program.

These results have implications for mentoring programs focused on the inclusion of first generation immigrants and refugees, more extensive in Europe than in the United States. Although all these highlighted features occurred naturally in a mentoring program that did not specifically orient and train students explicitly in such practices; the data gathered in these cases could be helpful for reorienting such mentoring programs to give them a more socially transformative approach connected with social justice (Liang, Spencer, West and Rappaport, 2013). In this sense, it would be necessary to promote training sessions for future mentors on how they can be advocates for their mentees, carefully and in consultation with multiple stakeholders (Rhodes, Liang and Spencer, 2009), or how to become institutional agents or brokers (Stanton-Salazar, 2011), taking into consideration the limited or constrained field of action they may have. Training could also include specific content on how to empower mentees in building their own mentoring support networks (Schwartz and Rhodes, 2016).

Another implication deriving from this study is the need to place emphasis on how to build high-quality mentoring relationships, as many studies have recommended (Liao and Sánchez, 2016; Rhodes, Schwartz, Willis and Wu, 2014; DuBois, Portillo, Rhodes,

Silverthorn and Valentine, 2011). The highest quality relationships identified in this study were made possible by building a close relationship of friendship, taking into consideration the involvement with mentees' families and interests, and when former mentors had adopted a critical outlook regarding their situation of deprivation. Some former mentees showed deep memories of the activities and conversations they had in the past with their mentors, when close bonds were established between them, while other former mentees did not. It could be usual then, that those mentoring relationships that were able to foster new relationships with other adults beyond the dyad relationship were those of quality (Thompson and Zand, 2010), guided and strengthened by authenticity, empathy, collaboration and companionship between the pair (Spencer, 2006).

More research and longitudinal inquiries are still needed to observe how formal mentoring relationships affect the educational and occupational trajectories of low-income immigrants and refugees. Along these lines, further interdisciplinary and transatlantic research is needed on how mentors foster children's development and empower mentees in navigating through different oppressive social subsystems. In this regard, other contributions could also shed more light on observing why and how mentoring relationships especially help adolescents in persisting to seek post-compulsory education, struggling against the odds of what is expected.

## 5. References

Andrew, M. and Flashman, J. (2016). School transitions, peer influence, and educational expectation formation: Girls and boys. *Social Science Research*, Online publication. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2016.06.016.

Authors blinded for peer review, date.

Bozick, R., Alexander, K., Entwisle, D., Dauber, S. and Kerr, K. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. *Social Forces*, 88(5), 2027-2052.

Carabaña, J. and Gómez, C. (1996). *Escalas de prestigio profesional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London/New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Crul, M. and Doornik, J. (2003). The Turkish and Moroccan second generation in the Netherlands: divergent trends between and polarization within two groups. *International Migration Review*, 37(4), 1039-1065. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2003.tb00169.x
- Diversi, M. and Mecham, C. (2005). Latino(a) students and Caucasian mentors in a rural after-school program: Towards empowering adult-youth relationships. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 31-40.
- DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N. and Valentine, J.C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. DOI: 10.1177/1529100611414806
- DuBois, D.L. and Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 69-92. DOI: 10.1007/s10935-005-1832-4
- DuBois, D.L., Neville, H.A., Parra, G.R., and Pugh-Lilly, A.O. (2002). Testing a new model of mentoring. *New directions for youth development*, 93, 21-57.
- Erickson, L.D., McDonald, S., and Elder, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344-367. DOI: 10.1177/003804070908200403
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J., Feldman, A.F. and McMaken, J. (2007). *Making a difference in schools. The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. New York: Public/Private Ventures.

- Hesse-Bieber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455-468. DOI: 10.1177/1077800410364611
- Hurd, N.M. and Zimmerman, M.A. (2014). An analysis of natural mentoring relationship profiles and associations with mentees' mental health: Considering links via support from important others. *American Journal of Community Psychology*, 53, 25-36. DOI:10.1007/s10464-013-9598-y
- Karcher, M.J. (2016, February). *What research says: Highlights from recent research and evaluations* [Video file]. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=a1BpPNLx\\_U0](https://www.youtube.com/watch?v=a1BpPNLx_U0)
- Karcher, M.J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. *Preventive Science*, 9, 99-113. DOI:10.1007/s11121-008-0083-z
- Liao, C.L. and Sánchez, B. (2016). Mentoring relationship quality profiles and their association with urban, low-income youth's academic outcomes. *Youth & Society*, 1-21. *Online First publication*. DOI: 10.1177/0044118X16668058
- Liang, B., Spencer, R., West, J., and Rappaport, N. (2013). Expanding the reach of youth mentoring: Partnering with youth for personal growth and social change. *Journal of Adolescence*, 36, 257-267.
- Oakes, J. (1985). Keeping track. *How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Oberoi, A.K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth*. Washington D.C.: National Mentoring Resource Center Population Review. Retrieved from: [http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/images/PDF/Immigrant-RefugeeYouth\\_Population\\_Review.pdf](http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/images/PDF/Immigrant-RefugeeYouth_Population_Review.pdf)
- Portes, A., Aparicio, R. and Haller, W. (2016). *Spanish legacies: The coming of age of the second generation*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

- Rhodes, J.E. and DuBois, D.L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x
- Rhodes, J., Schwartz, S.E.O., Willis, M.M. and Wu, M.B. (2014). Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth & Society*, 1-23. *Online First publication*. DOI: 10.1177/0044118X14531604
- Sánchez, B., Esparza, P., Berardi, L. and Pryce, J. (2011). Mentoring in the context of Latino youth's broader village during their transition from high school. *Youth & Society*, 43(1), 225-252. DOI: 10.1177/0044118X10363774
- Sánchez, B., Colón, Y. and Esparza, P. (2008). Natural mentoring under the microscope: an investigation of mentoring relationships and Latino adolescents' academic performance. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 468-482.
- Sánchez, B., Colón, Y. and Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. DOI: 10.1002/jcop.20250
- Schwartz, S.E.O. and Rhodes, J.E. (2016). From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 58, 150-157.
- Schwartz, S.E.O., Chan, C.S., Rhodes, J.E. and Scales, P.C. (2013). Community developmental assets and positive youth development: the role of natural mentors. *Research in Human Development*, 10(2), 141-162. DOI: 10.1080/15427609.2013.786553
- Small, M.L. (2013). Causal thinking in ethnographic research. *American Journal of Sociology*, 119(3), 597-601.
- Sild-Lönroth, C. (2007). The Nightingale Scheme – *A song from the heart*. Malmö Hogskola: Training reports.

- Sewell, W.H., Haller, A.O. and Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92. DOI: 10.2307/2092789
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, 37(3), 287-315. DOI: 10.1177/0743558405278263
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. and Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185.
- Stanton-Salazar, R.D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and of the empowerment of low-status youth. *Youth & Society* 43(3), 1066-1109. DOI: 10.1177/0044118X10382877
- Stanton-Salazar, R.D. and Urso Spina, S. (2003). Informal mentors and role models in the lives of urban Mexican-origin adolescents. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(3), 231-254. DOI: 10.1525/aeq.2003.34.3.231
- Tavory, Timmermans, S. (2013). A pragmatist approach to causality in ethnography. *American Journal of Sociology*, 119(3), 682-714.
- Thompson, N.R. and Zand, D.H. (2010). Mentee's perceptions of their interpersonal relationships. The role of the mentor-youth bond. *Youth & Society*, 41(3), 434-445. DOI: 10.1177/0044118X09334806
- Valencia, R. (2010). *Dismantling deficit thinking: Educational thought and practice*. New York: Taylor & Francis.
- Yeh, C.J., Ching, A.M., Okubo, Y. and Luthar, S.S. (2007). Development of a mentoring program for Chinese immigrant adolescents' cultural adjustment. *Adolescence*, 42(168), 733-747.

**Table 1. Nightingale Longitudinal Study Sample and some preliminary results**

Boys		53.8
Girls		46.2
Age Mean (2016)		16.5
Median (2016)		17.0
Percentage of foreign born		100.0
Year of arrival Mean		6.9 (SD=3.01)
Still studying		
<i>No</i>		5.4
<i>Yes</i>		94.6
<i>ESO compulsory secondary education (&lt; tenth grade)</i>		38.6
<i>PQPI (GED)</i>		2.7
<i>CFGM – Postcompulsory Vocational training</i>		23.6
<i>Bachillerato (High School – College prep)</i>		10.8
<i>CFGS – Higher Education Vocational training Community College</i>		10.8
<i>College</i>		8.1
Context of origin		
<i>Latin American &amp; the Caribbean</i>		41.2
<i>Africa</i>		20.6
<i>Eastern Europe</i>		17.5
<i>Asia</i>		20.7
Parents' Human capital		
<i>Without college degree</i>		84.6
<i>With at least one parent with college degree</i>		15.4
Felt discriminated upon their arrival		
<i>Yes</i>		33.3
<i>No</i>		66.7
Significant Others in mentees life		
<i>Friends same or similar age</i>		100.0
<i>Another adult person</i>		61.8
<i>Mentor</i>		33.3
<i>Teacher</i>		29.4
	<b>2012</b>	<b>2016</b>
Educational Aspirations		
<i>At least College degree</i>	80.5	48.7
<i>Other</i>	19.5	51.3
Educational Expectations		
<i>At least College degree</i>	51.4	38.5
<i>Other</i>	48.6	61.5
Occupational Expectations		
<i>Professions requiring College degree</i>	57.1	44.7
<i>Professions not requiring College degree</i>	42.9	55.3

N= 39

Source: Nightingale Longitudinal Study.

**Table 2. Profile of the interviewees**

Sex	Age	Age when mentored	Gender of the mentor	Current studies	Country of origin	Years in the country
Male	15	11	Female	4 ESO	Bolivia	Five
Male	17	13	Female	PQPI	Honduras	Five*
Male	18	14	Female	CFGM	Senegal	Five
Female	17	13	Female	Batxillerat	República Dominicana	Four
Male	15	11	Female	4 ESO	Honduras	Five
Male	19	15	Male	CFGM Informàtica	Rumania	Six
Female	18	14	Female	CFGM Infermeria	Venezuela	Five
Female	19	15	Female	CFGS Educ. Infantil	China	Six
Male	19	15	Male	CFGM Comerç	Honduras	Four
Male	16	12	Male	CFGM Comerç	Morocco	Four
Female	17	13	Female	:	Honduras	Seven
Male	18	14	Male	:	Bolivia	Six

\* Came to Spain in 2008 and went back to Honduras one year later because he was not adapted. He was brought again in 2012.

**Table 3. Educational and Occupational Expectations of Mentored Children, 2016**

	Educational Expectations 2016		Occupational Expectations 2016	
	Lower than College	At least College degree	Lower than College	At least College degree
<i>Boys</i>	81.0	19.0	52.4	47.6
<i>Girls</i>	38.9	61.1	44.4	55.6
	±2 7.245**		±2 2.055	
<i>Mentor as S.O.</i>	42.9	57.1	21.4	78.6
<i>Non-mentor as S.O.</i>	72.0	28.0	56.0	44.0
	±2 3.220		±2 6.510*	
<i>Education asp. College</i>	25.0	75.0	65.0	35.0
<i>Education asp. no College</i>	100.0	0.0	36.8	63.2
	±2 23.156***		±2 3.092	
<i>Occupational asp. College</i>	73.7	26.3	--	--
<i>Occupational asp. Non-C.</i>	50.0	50.0	--	--
	±2 2.309		--	

N= 39

\* P&lt; .05

\*\*P&lt; .01

\*\*\*P&lt; .001

n.s. Not significant.

Source: Nightingale Longitudinal Study.

**Table 4. Nominal regression of Mentored Educational Expectations and Occupational Aspirations on selected predictors**

Predictors	Educational Expectations			Occupational Aspirations		
	Coeff.	Exp. B	Wald	Coeff.	Exp. B	Wald
<i>(Expected to reach college or a profession with college requirement)</i>						
Female	3.579	35.83	8.09**	-.261	.77	.08
More than 17 years old	-1.258	.28	1.57	.178	1.20	.43
More than 5 years living	.627	1.87	.33	2.849	17.27	4.43*
Felt discrimination	.739	2.20	.54	1.503	4.49	2.59
Mentor as Significant Other	3.554	34.94	7.16*	3.231	25.31	6.16**
Mentor contact	-1.982	.14	2.87	-2.924	.05	4.91*
X2 – 2 Log		20.34**			15.20*	
Nagelkerke R2		.56			.44	

N= 39

\* P< .05

\*\*P< .01

\*\*\*P< .001

Source: Nightingale Longitudinal Study.





# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

Universitat  
de Girona

**Lara Garrido, A. S. (2019)**

**"Análisis de la homofobia en un centro de educación  
secundaria de Granada"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Vol. 8. Núm. 2: 26-48

## Análisis de la homofobia en un centro de educación secundaria de Granada

Adrián Salvador

Lara Garrido<sup>1</sup>

---

### Resumen

Los estudios reflejan que la mayoría de jóvenes muestran una tolerancia hacia la diversidad sexual, aunque la realidad es que las instituciones educativas no son completamente espacios inclusivos en cuanto a la diversidad afectivo-sexual. El objetivo de esta investigación ha sido doble. Por un lado, se revisó la documentación y el material didáctico de un centro educativo de la zona metropolitana de Granada para analizar el planteamiento de la diversidad afectivo-sexual y las medidas de prevención e intervención ante el acoso escolar homofóbico. Por otro, se estudiaron las creencias y actitudes del alumnado (N= 95) y del profesorado (N= 17), de ese mismo centro, hacia los gays y las lesbianas. En el primer caso, se diseñaron unos criterios de análisis del contenido. En el segundo caso, se utilizó la Escala de Homofobia Moderna y la Escala de Homonegatividad Moderna como instrumentos de medida para la evaluación de actitudes positivas de los participantes teniendo en cuenta las características sociodemográficas. Los resultados mostraron una reproducción del binarismo sexo-género, encontrando diferencias en cuanto al sexo y compromiso religioso

---

1. Universidad de Granada. [alg93@correo.ugr.es](mailto:alg93@correo.ugr.es)

del alumnado. Si bien, no se encontraron diferencias en el profesorado. Se establece la necesidad de profundizar en el estudio de las actitudes del alumnado y del profesorado, además de los materiales y prácticas educativas en el aula.

**Palabras clave:** acoso escolar; homofobia; ambiente escolar; estudiantes; docentes

---

## Abstract

Studies show that most young people are tolerant of sexual diversity, although the reality is that educational institutions are not completely inclusive of affective-sexual diversity. The objective of this research has been twofold. On the one hand, the documentation and didactic material of an educational centre in the metropolitan area of Granada were reviewed in order to analyse the approach to affective-sexual diversity and prevention and intervention measures in the face of homophobic school bullying. On the other hand, the beliefs and attitudes of students (N=95) and teachers (N=17) towards gays and lesbians were studied. In the first case, criteria for content analysis were designed. In the second case, the Modern Homophobia Scale and the Modern Homonegativity Scale as measuring instruments were used for the evaluation of positive attitudes of the participants, taking into account sociodemographic characteristics. The results showed a reproduction of sex-gender binarism, finding differences in sex and religious commitment of the students. However, no differences were found in the teaching staff. The need to study in depth the attitudes of students and teachers, as well as the educational materials and practices in the classroom, was established.

**Keywords:** bullying; homophobia; educational environment; student; teachers

---

## Resum

Els estudis reflecteixen que la majoria de joves mostren una tolerància cap a la diversitat sexual, encara que la realitat és que les institucions educatives no són completament espais inclusius quant a la diversitat afectiva i sexual. L'objectiu d'aquesta investigació ha estat doble. D'una banda, es va revisar la documentació i el material didàctic d'un centre edu-

catiu de la zona metropolitana de Granada per a analitzar el plantejament de la diversitat afectiu- sexual i les mesures de prevenció i intervenció davant l'assetjament escolar homofòbic. De l'altra, es van estudiar les creences i actituds de l'alumnat (N= 95) i del professorat (N= 17), d'aquest mateix centre, cap als gais i les lesbianes. En el primer cas, es van dissenyar uns criteris d'anàlisi del contingut. En el segon cas, es va utilitzar l'Escala d'Homofòbia Moderna i l'Escala d'Homonegatividad Moderna com a instruments de mesura per a l'avaluació d'actituds positives dels participants tenint en compte les característiques sociodemogràfiques. Els resultats van mostrar una reproducció del binarisme sexe-gènere, trobant diferències quant al sexe i compromís religiós de l'alumnat. Si bé, no es van trobar diferències en el professorat. S'estableix la necessitat d'aprofundir en l'estudi de les actituds de l'alumnat i del professorat, a més dels materials i pràctiques educatives a l'aula.

**Paraules clau:** assetjament escolar; homofòbia; ambient escolar; estudiants; docents

## 1. Introducción

La heteronormatividad social que caracteriza a nuestra cultura y sociedad origina el binarismo que identifica dos géneros opuestos y diferenciados: femenino y masculino (Carrera- Fernández, Lameiras-Fernández, Rodríguez-Castro y Vallejo-Medina, 2014). En este sentido, se establecen unos roles y comportamientos que se consideran específicos de uno u otro género, asignados desde el nacimiento y perpetuados a partir de los medios de comunicación y campañas publicitarias (Platero, 2008). En consecuencia, en el contexto escolar esta diferenciación se constata siendo un espacio poco afable con la población escolarizada que no cumple con las expectativas de género (FELGTB, 2013), influyendo en la educación que reciben las nuevas generaciones.

La normativa nacional y autonómica establece la necesidad de promover espacios educativos donde se aboga por el respeto a la diversidad, garantizando los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (en adelante, LGTBI) y sus familiares, intentando promover una educación equitativa basada en la convivencia. En este sentido, a pesar de que varios estudios llevados a cabo (e.g. Pichardo y de Stéfano, 2015; Santoro, Gabriel y Conde, 2010) demuestran que la mayoría de jóvenes toleran la diversidad sexual, otras investigaciones (e.g. British Council, 2010, en el contexto europeo; Sánchez-Sainz, 2015, en el contexto nacional) reflejan que la orientación sexual e identidad de género sigue siendo el principal motivo de acoso escolar entre el alumnado de secundaria. Ante este hecho, cabe preguntarse qué puede estar pasando en nuestras aulas para que las instituciones educativas no sean completamente espacios inclusivos en cuanto a la diversidad afectivo-sexual (en adelante, DAS).

## 2. Homofobia y acoso escolar

Weinberg (1972) define la homofobia como la fobia o el miedo a estar cerca de una persona homosexual en un espacio cerrado. Esta definición ha evolucionado a lo largo del tiempo, incorporando una discriminación negativa hacia la homosexualidad que Rye y Meaney (2010) acuñan como homonegatividad. No obstante, la incursión de manifestaciones agresivas dirigidas a la diversidad sexual obligó a Herek (2004) a proponer el

término *sexual prejudice*. En esta línea, Platero (2008) anuncia otro tipo de discriminación más perjudicial, refiriéndose a actitudes violentas o agresivas hacia el colectivo LGTBI.

De igual modo que aquellos sujetos que no cumplen con los valores establecidos por la comunidad son objeto de exclusión, aquel alumnado que no responde a las expectativas sociales es víctima de discriminación o acoso escolar. Las razones por las cuales se produce este fenómeno son varias destacando, entre otras, transgredir los roles de género que la sociedad impone, así como el ideal de heteronormatividad (Benítez, 2016). En este sentido, a pesar de prolongarse la discriminación por este motivo a lo largo del sistema educativo (Sánchez-Sainz, 2015), es en educación secundaria donde se percibe una perpetuidad en mayor grado (Pichardo y de Stéfano, 2015), dando lugar a un tipo de acoso escolar que se identifica como homofóbico.

Se habla de *bullying* homofóbico cuando un individuo recibe un trato desfavorable derivado de su orientación sexual o identidad de género (Platero, 2008). Asimismo, a partir de estudios como el realizado por Benítez (2016), se identifican unas características comunes a las situaciones de acoso: a) la invisibilización de las situaciones de *bullying* homofóbico, además de la preferencia de la víctima por no denunciar tales actos; b) la falta de apoyo por parte de las familias, ya que en muchos casos se desconoce que tengan un miembro LGTB; c) el miedo al estigma, considerada una etiqueta social impuesta a una persona o grupo de personas que determina un valor peyorativo; d) la normalización de la LGTB-fobia o del rechazo, provocada por la heteronormatividad hegemónica en la sociedad, originando que el individuo adopte un autoconcepto negativo de su propia sexualidad; e) la existencia del horizonte de la injuria, debido a que la presencia del insulto por orientación sexual está siempre vigente, la víctima es consciente de que su presencia se considera censura y f) la continua exclusión, ya que la víctima puede sufrirlo en todos los ámbitos de su vida.

Según diversas investigaciones (e.g. Morrison, Morrison y Franklin, 2009), la presión normativa de la sociedad para el respeto de la diversidad y la inclinación hacia la igualdad deriva en una variedad de manifestaciones de la homofobia. En esta tesitura, parece que este fenómeno está transitando desde un carácter más tradicional y conductual hasta aterrizar en una dimensión más emotiva-afectiva y moderna, la cual recoge las actitudes de rechazo o discriminatorias derivadas de la relación directa con una persona no

heterosexual. No obstante, Penna (2017) alude a la homofobia cognitiva como un tipo de violencia que se sirve de ideas preconcebidas para la justificación de la LGTB-fobia, fruto de la hegemonía heteronormativa, siendo la más frecuente y la más difícil de abordar.

A partir de lo expuesto, Hong y Garbarino (2012) subrayan la importancia del modelo ecológico ya que promueve un marco útil para examinar los factores de riesgo y de protección para el acoso escolar homofóbico. En esta premisa, el bullying homofóbico es considerado un fenómeno ecológico, el cual ha sido establecido y perpetuado como resultado de interacciones complejas entre los factores intrapersonales e interpersonales, diferenciando cuatro sistemas ecológicos diferentes. El presente trabajo se acoge a esta teoría, por lo que va a estar dirigido al microsistema, centrando el foco de interés en el alumnado y el profesorado, así como el ambiente escolar.

### 2.1. ¿Cuál es la realidad emergente de las aulas?

El entorno escolar puede convertirse en un espacio inseguro y de discriminación para aquellas personas cuya opción sexual e identidad sexo-género no se adecua a los cánones normativos (FELGTB, 2013). La razón puede residir en la inmersión del alumnado, desde edades tempranas, en un clima binario del sistema sexo-género (Pichardo y de Stéfano, 2015). Igualmente, los libros de texto, así como los proyectos educativos de centro, muestran una invisibilidad hacia la diversidad sexual que dificulta la creación de climas educativos inclusivos (Sánchez-Sainz, Penna y de la Rosa, 2016). De este modo, se agrava a medida que se avanza de edad y curso, como consecuencia de los comportamientos que no responden a la masculinidad tradicional o feminidad (Sánchez-Sainz et al., 2016). En este sentido, Sánchez-Sainz (2015) especifica que a edades más tempranas la discriminación se produce por la existencia de una conducta o aspecto que no se corresponde con el rol de género. Sin embargo, en los últimos ciclos de primaria y educación secundaria el acoso está relacionado con no cumplir el ideal de heteronormatividad.

Un estudio conducido por Pichardo y de Stéfano (2015) expone que el 60% del profesorado de educación secundaria encuestado ha presenciado agresiones verbales de manera recurrente en el tiempo hacia la minoría homosexual y bisexual, así como un 20% en cuanto a las agresiones físicas. Los datos extraídos de una investigación realizada por López, Generelo y Arroyo (2013) son más preocupantes, evidenciando que 76% de los encuestados



LGTB contestaron afirmativamente cuando se les preguntó si habían sido discriminados por su orientación sexual o identidad de género en su centro de estudios, siendo los de carácter público donde más se registra este fenómeno. Asimismo, se percibe una diferencia entre chicos y chicas en la muestra de actitudes positivas hacia las personas homosexuales. Los chicos acosan más, mostrando más actitudes homófobas contra los hombres gays que las chicas (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013). No obstante, según refleja Carrera-Fernández et al. (2014), se puede apreciar que el discurso de ellas y ellos se homogeneiza para volverse más crítico al hablar de las personas transexuales y bisexuales. En esta línea, una investigación conducida por Benítez (2016) muestra que alrededor de un 58% del alumnado encuestado afirma haber agredido a transexuales al considerar que tienen una enfermedad. Asimismo, se destaca que según el 60% de las víctimas de comportamientos LGTB-fóbicos, el profesorado no impone medidas ante estas situaciones.

Al hilo de este argumento, la falta de formación docente en cuanto a diversidad sexual se refleja en la ausencia de estrategias para poder intervenir en situaciones de bullying homofóbico, así como mostrar conductas homófobas (FELGTB, 2013). Por consiguiente, sus actitudes hacia la DAS pueden tener una repercusión directa en el estilo educativo que emplean en el aula (Platero y Langarita, 2016). Igualmente, un estudio realizado por FELGTB (2013) manifiesta que un 27% de la población LGTB escolarizada reconoce haber sido discriminadas en algún momento por parte del profesorado debido a su condición sexual. Paralelamente, una investigación realizada por Piedra, Ramírez-Macías y Latorre (2014) expone que un sector del profesorado piensa que la visualización de la homosexualidad no debería de tratarse en el aula, por lo que se perpetúa el heterosexismo y la homofobia entre el alumnado.

La creación de climas educativos inclusivos requiere del conocimiento de las actitudes y creencias tanto del alumnado como del profesorado, así como del análisis de los contenidos impartidos en materia de igualdad. El fin del presente estudio está en evaluar la homofobia en un centro de educación Secundaria de la zona metropolitana de Granada. En primer lugar, se plantea revisar la documentación del centro educativo y el material didáctico que se usa en el aula, de modo que se pueda saber si se trabaja la DAS y cómo lo llevan a cabo. En segundo lugar, se propone estudiar las creencias y actitudes del alumnado y del profesorado hacia la homosexualidad. Para ello, se pretende analizar las diferencias que se puedan encontrar en función de las siguientes variables: a) la edad; b) sexo biológico; c) curso académico y d) compromiso religioso.

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

Se escogió un centro educativo de educación infantil, primaria y secundaria de la zona metropolitana de Granada. Se efectuó un muestreo no probabilístico y de carácter incidental, seleccionando al alumnado perteneciente a los diferentes niveles de educación secundaria ( $N= 95$ ), así como profesorado de diferentes etapas educativas ( $N= 17$ ).

El alumnado encuestado se sitúa en un rango de edad entre los doce y los diecisiete años ( $M= 13.8$ ;  $DT= 1.4$ ). En cuanto al sexo, el 50.5% ( $N=48$ ) se identificaba como mujer, mientras que el 49.5% ( $N=47$ ) se como hombre. En relación al curso o etapa, la distribución fue la siguiente: el 28.4% ( $N= 27$ ) pertenecía al primer curso; el 23.2% ( $N=22$ ) al segundo curso; el 21.1% ( $N=20$ ) al tercer curso y el 27.4% ( $N=26$ ) al cuarto curso. El conjunto de la muestra se ha declarado como heterosexual. En lo que respecta al ámbito religioso, un 43.2% ( $N= 41$ ) ha considerado que tiene nada o poco compromiso con la religión, mientras que un 56.8% ( $N=56$ ) tienen un compromiso medio o alto con la religión identificándose como católicos en su totalidad.

El profesorado participante en el estudio se asigna una orientación heterosexual. Su rango de edad se sitúa entre los veintidós y los cincuenta y cinco años ( $M= 43.5$ ;  $DT= 11.4$ ). El 64.7% ( $N=11$ ) se identificaba como mujer, mientras que el 35.6% ( $N=6$ ) como hombre. En cuanto al origen, un 41.2 % ( $N=7$ ) pertenecían a la etapa de educación infantil y primaria, mientras que un 58.8 % ( $N=10$ ) a la etapa de educación secundaria. Un 41.2% ( $N= 7$ ) declara tener nada o poco compromiso con la religión, mientras que un 58.8% ( $N= 10$ ) reflejan tener un compromiso medio o alto con la religión siendo en su conjunto católico.

#### 3.2. Instrumentos y estrategia de recogida de datos

Se optó por la recopilación de los documentos que regulan el centro educativo y del material didáctico que utiliza el alumnado en clase. En el primer caso, se seleccionaron los materiales de texto que se utilizan en las asignaturas de educación para la ciudadanía, biología y religión. En el segundo caso, se eligió el plan de convivencia del centro. El propio centro facilitó la documentación y los libros de texto.

Asimismo, se seleccionó la Escala de Homofobia Moderna o Modern Homophobia Scale (Raja y Stokes, 1998), adaptada y validada por Rodríguez-Castro et al. (2013), formada por 46 ítems que evalúan las actitudes hacia las personas lesbianas y gays del alumnado. Se contesta con una escala Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), en la que mayores puntuaciones corresponden con mayores actitudes positivas. Se compone de dos subescalas: una dirigida hacia el colectivo gay (MHS-G) con 22 ítems y otra hacia el colectivo de lesbianas (MHS-L) con 24 ítems. Cada una mide tres variables que, según León, Zambrano y Flores (2005), son las siguientes:

- a) El malestar personal (MHS-G: 9 ítems;  $\alpha = .89$ ; e.g. “No me importa ver a dos chicos cogidos de la mano”; MHS-L: 10 ítems;  $\alpha = .88$ ; e.g. “No me importa ver a dos chicas cogidas de la mano”), entendido como el sentimiento de malestar que tiende a evitar el contacto personal ante su presencia.
- b) La desviación/cambiabilidad (MHS-G: 4 ítems;  $\alpha = .52$ ; e.g. “La homosexualidad masculina es una enfermedad mental”; MHS-L: 3 ítems;  $\alpha = .82$ ; e.g. “La homosexualidad femenina es una enfermedad mental”), definida como la creencia de que las personas homosexuales pueden cambiar su orientación.
- c) La homofobia institucional (MHS-G: 9 ítems;  $\alpha = .68$ ; e.g. “No me importa que las empresas usen homosexuales famosos para anunciar sus productos”; MHS-L: 11 ítems;  $\alpha = .82$ ; e.g. “Creo que los matrimonios entre dos mujeres deben ser legales”), que se relaciona con las prácticas de exclusión de hombres gays y mujeres lesbianas en el plano político, empresarial y religioso.

Igualmente, la Escala de Homonegatividad Moderna o *Modern Homonegativity Scale* (Morrison y Morrison, 2002), traducida para la elaboración de este trabajo, está formada por 24 ítems que evalúan las actitudes lesbóforas y homóforas modernas y más sutiles del profesorado. Se contesta con escala Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), en la que mayores puntuaciones corresponden con mayores niveles de homonegatividad. Está compuesta por dos subescalas: a) una dirigida hacia las personas gays (MHS-G: 12 ítems;  $\alpha = .78$ ; e.g. “Los gays han ido demasiado lejos en su demanda de derechos”) y b) una dirigida hacia las personas lesbianas (MHS-L: 12 ítems;  $\alpha = .85$ ; e.g. “Muchas lesbianas usan su orientación sexual para obtener derechos y privilegios especiales”).

### 3.3. Diseño y procedimiento

Se optó por realizar un análisis descriptivo mediante un estudio de caso de tipo instrumental y de carácter transversal. Se realizó un examen de contenido de corte cualitativa, así como una medición y evaluación a través de instrumentos de carácter cuantitativo.

Previamente, se negoció con el órgano directivo del centro las condiciones para la investigación a través de un informe ético. Se desarrolló un consentimiento informado para las familias del alumnado, en el que se especificaba los fines y el procedimiento de recogida de datos para este trabajo. La aplicación del cuestionario se realizó de manera grupal y con la ayuda del investigador. El profesorado, por propia voluntad y sin necesidad de ayuda, cumplimentó el cuestionario.

### 3.4. Análisis de datos

Respecto al análisis de contenido de los materiales textuales se concretaron los siguientes pasos: 1º) selección del temario de los libros de texto, donde se escogieron los temas que aludieran a la sexualidad biológica humana, a la organización de la sociedad y la educación en valores; 2º) establecimiento de criterios de estudio del contenido; 3º) exploración de unidades de significado, desde la que se seleccionaron y ordenaron los datos en busca de unidades de significado; 4º) agrupaciones de significado, determinando la relación existente entre las unidades relevantes de significado para enlazarlas en categorías y 5º) categorización, sistematizando las agrupaciones de significado en categorías más genéricas. En cuanto al estudio del plan de convivencia, los criterios fueron los siguientes: a) indagar en los apartados que hacían referencia a medidas de actuación y prevención del acoso escolar en todas sus formas; b) búsqueda de un protocolo de actuación contra el acoso escolar homofóbico; c) examinar la existencia de propuestas o medidas de actuación para mejorar el clima en el centro educativo, así como d) prevenir el acoso escolar homofóbico.

Para el análisis de los datos recogidos, se empleó el paquete estadístico SPSS v.22, y se realizaron pruebas estadísticas descriptivas, inferenciales y correccionales, así como el alpha de Cronbach para el estudio de la fiabilidad de los instrumentos. En el estudio del tamaño de efecto, se tomaron los valores proporcionados por Cohen (citado en Morales, 2012): a)  $d = .20$  (pequeño); b)  $d = .50$  (moderado) y c)  $d = .80$  (grande).

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados del análisis de los libros de texto

#### a) Binarismo sexo-género

Se han analizado los libros de texto vigentes que el centro educativo utiliza en educación secundaria. En una primera aproximación exploratoria, se observó la falta de tratamiento de la DAS en los materiales de clase. El lenguaje atendía a un binarismo de género en el que sólo se hacía referencia a la feminidad y la masculinidad (a/o). Igualmente, se empleaba el género masculino como la forma genérica para hacer referencia tanto a las personas del género femenino como masculino (e.g. “Los niños, los jóvenes,…”). Además, el contenido mostraba un claro dimorfismo sexual (e.g. “*Los hombres y las mujeres, además de presentar un aparato reproductor diferente, tenemos un marcado dimorfismo sexual*”).

Las imágenes empleadas subrayan aún más la idea de binarismo de género, así como la aparición de elementos visuales que asignan deportes y ocupaciones laborales según sean mujeres u hombres. No se hace alusión a otras formas de expresión de género.

Asimismo, los enunciados marcaban la existencia de diferencias sólo de mujeres y hombres en la dimensión sexual, obviando a las demás variaciones naturales existentes. De este modo, las ilustraciones atendían a representaciones de los aparatos reproductores masculinos y femeninos. No obstante, se suele confundir la terminología referente a la sexualidad, globalizando términos como el sexo biológico y el género (e.g. “*El sexo es una condición biológica por la que se distingue entre individuos masculinos y femeninos*”).

#### b) DAS y la diversidad familiar

No se identificó ninguna referencia a otras opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad como, entre otros, se encuentra la homosexualidad. De igual modo, no apareció ninguna alusión a la diversidad familiar. Las representaciones gráficas muestran un tipo de familia heteronormativa y tradicional, formadas por un padre y una madre heterosexuales con hijas e hijos. Por lo tanto, se obvian otras formas familiares que cada vez más existen en la sociedad (e.g. familias monoparentales y familias de parejas LGTBI).

Sin embargo, hay apartados relacionados con la discriminación y acoso en sus distintas formas, incluyendo la homofobia, aunque no se trata con profundidad. Algunos contenidos contemplados en los libros de texto tratan de introducir valores de respeto que fomenten la igualdad y dignidad entre las personas, al igual que prevenir una utilización del lenguaje de una forma sexista en contra de la mujer.

#### **4.2. Resultados del análisis del plan de convivencia**

Una vez realizado el análisis del plan de convivencia del centro, no se halla un protocolo específico de actuación contra el acoso escolar homofóbico. No obstante, si se recoge una serie de medidas protocolarias ante una situación de acoso escolar, similares en todos los casos en los que se puede manifestar. Este protocolo recoge unas actuaciones que aseguran el tratamiento individualizado tanto de la víctima acosada como de las personas acosadoras, incluyendo medidas para la sensibilización hacia el resto del alumnado.

Para la mejora del clima en el centro educativo, se resalta la necesidad de que los tutores inculquen a los familiares las normas de convivencia. A nivel de centro y de aula se establecen unas medidas para promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz. En consecuencia, el centro educativo realiza diversas festividades como el “Día de la Paz” o la creación de jornadas para la convivencia, con el propósito de perpetuar los valores cívicos y morales. No obstante, no se ha hallado ningunas actuaciones específicas para la prevención del acoso escolar homofóbico, así como acciones que favorezcan un clima de inclusión respecto a la DAS.

#### **4.3. Resultados de las creencias y actitudes del alumnado**

Se comprobaron si existen diferencias significativas, entre chicas y chicos, en la muestra de actitudes positivas hacia la homosexualidad (ver Tabla 1). Los resultados mostraron diferencias significativas según el sexo de los participantes, con un tamaño de efecto grande en la subescala de gays y moderado en la subescala de lesbianas. Las chicas informan tener actitudes más positivas hacia las personas homosexuales que sus compañeros.

**Tabla 1. Actitudes del alumnado según sexo.**

Variable	Género		t (gl)	P	-d cohen
	Mujer M (DT)	Hombre M (DT)			
MPG	41.98 (3.86)	33.53 (8.20)	6.33 (88)	<.05	1.34
DCG	17.62 (1.79)	15.23 (3.49)	4.18 (93)	<.05	.86
HIG	36.66 (4.06)	31.57 (6.75)	4.42 (92)	<.05	.91
MPL	44.00 (6.60)	40.77 (8.56)	2.02 (91)	<.05	.42
DCL	14.45 (1.56)	13.20 (3.12)	2.44 (93)	<.05	.50
HIL	49.34 (5.63)	43.87 (8.59)	3.63 (90)	<.05	.76

Nota. MPG= Malestar personal con gays; DCG= Desviación/Cambiabilidad con gays; HIG= Homofobia Institucional con gays; MPL= Malestar personal con lesbianas; DCL= Desviación/Cambiabilidad con lesbianas; HIL= Homofobia Institucional con lesbianas

Por otra parte, se analizó si los hombres y las mujeres poseen menos actitudes positivas hacia personas homosexuales de su mismo género, frente a otros. Los resultados reflejaron diferencias en las actitudes de chicos y chicas, según la orientación sexual de la otra persona (gay o lesbiana). Los chicos parecen tener actitudes diferentes hacia personas gays y personas lesbianas. Se encontraron diferencias significativas en la posesión de actitudes positivas de los hombres y las mujeres a favor de las mujeres lesbianas. En cuanto al malestar personal ( $t(42) = -8.67$ ;  $p < .001$ ,  $d = .72$ ), los chicos mostraron menos malestar hacia las chicas lesbianas ( $M = 40.81$ ;  $DT = 8.53$ ) que hacia los chicos gays ( $M = 33.53$ ;  $DT = 8.20$ ). Respecto a la homofobia institucional ( $t(43) = -18.81$ ;  $p < .001$ ,  $d = 1.33$ ), ellos reflejaron poseer más comportamientos de aprobación hacia las mujeres lesbianas ( $M = 43.75$ ;  $DT = 8.65$ ) que hacia sus homólogos homosexuales ( $M = 31.47$ ;  $DT = 6.88$ ). Por el contrario, mostraron más apoyo hacia los cambios de comportamiento en los chicos homosexuales ( $M = 15.22$ ;  $DT = 3.49$ ) que en mujeres lesbianas ( $M = 13.20$ ;  $DT = 3.12$ ) respecto a la variable Desviación/Cambiabilidad ( $t(47) = 5.66$ ;  $p < .001$ ,  $d = .49$ ).

En cuanto a las participantes chicas, los resultados obtenidos son similares. Mostraron menos malestar personal ( $t(44) = -2.99$ ;  $p < .05$ ,  $d = .33$ ) hacia las mujeres lesbianas ( $M = 44.00$ ;  $DT = 6.60$ ) que hacia hombres gays ( $M = 42.00$ ;  $DT = 3.87$ ). En cuanto a la homofobia institucional ( $t(46) = -26.05$ ;  $p < .001$ ,  $d = 2.23$ ), ellas reflejaron poseer más

actitudes positivas hacia sus homólogas homosexuales ( $M= 49.34$ ;  $DT= 5.62$ ) que hacia la homosexualidad masculina ( $M=36.65$ ;  $DT= 4.06$ ). Por el contrario, mostraron más apoyo hacia los cambios de comportamiento en los chicos homosexuales ( $M= 17.61$ ;  $DT= 1.78$ ) que en mujeres homosexuales ( $M=14.44$ ;  $DT= 1.52$ ) en relación a la variable Desviación/Cambiabilidad ( $t(46)= 12.25$ ;  $p= <.001$ ,  $d= 1.52$ ).

El análisis de las correlaciones entre la edad del alumnado y las actitudes hacia las DAS solo muestra una correlación significativa. La edad de los participantes parece estar relacionada significativa y negativamente con la variable “Desviación/Cambiabilidad” de la subescala de lesbianas ( $r= -.21$ ;  $p= <.05$ ). A mayor edad del alumnado, peores son sus actitudes hacia el cambio en la orientación sexual en la que se refleja una correlación negativa y significativa. También se analizaron las actitudes hacia la DAS según el ciclo educativo al que pertenezca el alumnado. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de la escala.

Para finalizar, se comprobó si existen diferencias en las actitudes positivas hacia la homosexualidad, según el compromiso con la religión. El alumnado se agrupó entre quienes tenían nada o poco compromiso y quienes tenían medio o mucho compromiso con la religión (ver Tabla 2):

**Tabla 2. Actitudes del alumnado según compromiso religioso.**

Variable	Compromiso religioso		t (gl)	P	-d cohen
	Nada o Poco M (DT)	Medio o mucho M (DT)			
MPG	39.79 (6.61)	36.60 (8.00)	2.00 (88)	<.05	.43
DCG	17.05 (2.39)	15.93 (3.35)	1.81 (93)	>0.5	.38
HIG	35.59 (5.79)	32.98 (6.15)	2.08 (92)	<.05	.43
MPL	44.23 (6.67)	40.91 (8.33)	2.06 (91)	<.05	.43
DCL	13.98 (2.48)	13.70 (2.58)	.51 (93)	>0.5	.11
HIL	48.17 (7.78)	45.45 (7.48)	1.70 (90)	>0.5	.36

Nota. MPG= Malestar personal con gays; DCG= Desviación/Cambiabilidad con gays; HIG= Homofobia Institucional con gays; MPL= Malestar personal con lesbianas; DCL= Desviación/Cambiabilidad con lesbianas; HIL= Homofobia Institucional con lesbianas



Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto moderado o bajo. Se hallaron diferencias en la variable de malestar personal en ambas subescalas y homofobia institucional en la subescala de gays a favor de los encuestados que muestran nada o poco compromiso con la religión.

#### 4.4. Resultados de las creencias y actitudes del profesorado

Se examinaron las posibles diferencias en las actitudes positivas hacia hombres gays y mujeres lesbianas según el género y la edad del profesorado. Los datos no arrojaron diferencias significativas entre mujeres (MHS-G:  $M= 29.50$ ;  $DT= 5.14$ ; MHS-L:  $M= 28.60$ ;  $DT= 5.56$ ) y hombres (MHS-G:  $M= 30.00$ ;  $DT= 8.45$ ; MHS-L:  $M= 32.20$ ;  $DT= 9.57$ ). De igual modo, la edad no reflejó una correlación significativa ni en actitudes hacia personas gays ( $r= .16$ ;  $p>.05$ ) ni hacia personas lesbianas ( $r= .20$ ;  $p= >.05$ ).

Se evaluaron las diferencias en las actitudes del profesorado según la etapa educativa que ejercen: infantil, primaria y secundaria. Los resultados no mostraron diferencias entre el profesorado de la etapa de infantil y primaria (MHS-G:  $M= 29.00$ ;  $DT= 6.03$ ; MHS-L:  $M= 30.11$ ,  $DT= 6.50$ ) con respecto al de secundaria (MHS-G:  $M= 29.50$ ;  $DT= 5.78$ ; MHS-L:  $M= 30.00$ ,  $DT= 8.06$ ) en ninguna de las dos subescalas. Finalmente, se comprobó si existen diferencias en la muestra de actitudes positivas del profesorado en relación al grado de compromiso religioso. No se encontró ninguna diferencia significativa entre aquellos que se identifican como poco religiosos (MHS-G:  $M= 28.83$ ;  $DT= 7.96$ ; MHS-L:  $M= 30.22$ ;  $DT= 5.01$ ) respecto a los que presentan un mayor compromiso (MHS-G:  $M= 28.00$ ;  $DT= 9.12$ ; MHS-L:  $M= 31.00$ ;  $DT= 5.47$ ).

### 5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha evaluado la homofobia en el alumnado y el profesorado de un centro de educación secundaria de la zona metropolitana de Granada. En un primer momento, se analizaron los libros de texto utilizados en los cursos de educación secundaria, además del plan de convivencia del centro educativo. Posteriormente, se recogieron datos del alumnado a través de la Escala de Homofobia Moderna o *Modern Homophobia Scale*

(Raja y Stokes, 1998), y del profesorado mediante la Escala de Homonegatividad Moderna o *Modern Homonegativity Scale* (Morrison y Morrison, 2002).

Uno de los objetivos que se plantearon fue revisar la documentación del centro educativo y el material didáctico que se usa en el aula de educación secundaria. Los libros de texto muestran carencias en el uso de un lenguaje inclusivo, atendiendo a un dimorfismo sexual, que tal y como anuncian algunos estudios (e.g. Carrera-Fernández et al., 2014), promueve la inmersión del alumnado en una atmósfera donde impera la heteronormatividad y el binarismo del sistema sexo-género. Por lo tanto, esta puede ser una de las razones que puedan explicar el porqué de los resultados que se han obtenido. No obstante, en el análisis del plan de convivencia, no se contempla algún protocolo o modelo de actuación en referencia al bullying homofóbico, así como algún apartado referente a la DAS. De este modo, se percibe una falta de atención hacia la educación sexual y la diversidad que suele presenciarse, en consonancia, con otros centros educativos (Álvarez-Bernardo, Lara-Garrido y García-Berbén, 2017). Por lo tanto, se estima necesario introducir una serie de medidas de actuación específicas para la prevención del *bullying* homofóbico (e.g. Pichardo y de Stéfano, 2015).

Otro de los objetivos establecidos fue estudiar las creencias y actitudes del alumnado y del profesorado hacia la homosexualidad. A pesar de percibirse pocos comportamientos y creencias negativos hacia ésta, parece que se sigue mostrando como una forma de discriminación (e.g. Pichardo y de Stéfano, 2015; Sánchez-Sainz, 2015). Se encuentran diferencias significativas en cuanto al sexo biológico, estableciendo que las chicas poseen más actitudes positivas hacia el colectivo de homosexuales que los chicos (Benítez, 2016). Además, se dispone que tanto chicas como chicos muestran más actitudes positivas hacia las mujeres lesbianas que hacia los hombres gays (Rodríguez-Castro et al., 2013), exceptuando la variable “Desviación/Cambiabilidad”, donde muestran mejores actitudes hacia la homosexualidad masculina.

Por otro lado, este estudio ha comprobado que a edades tempranas, las actitudes positivas hacia la homosexualidad son mayores que a edades más tardías, tal y como apuntan Pichardo y de Stéfano (2015). No obstante, no existe una correlación significativa salvo en la variable “Desviación/Cambiabilidad”. Paralelamente a la edad, no se han encontrado diferencias relevantes en cuanto al ciclo de procedencia, por lo que parece que el curso no

determina las actitudes positivas del alumnado. Asimismo, se percibe que el alumnado con ninguno o poco compromiso religioso reflejan menos malestar personal y homofobia institucional hacia personas gays o lesbianas, que aquellos con un compromiso medio o alto. En cambio, no se puede concluir lo mismo en la muestra del profesorado, ya que el compromiso religioso del equipo docente no muestra efectos en sus actitudes.

Los datos procedentes de diferentes estudios (e.g. FELGTB, 2013; Morrison et al., 2009) sobre el profesorado recogen niveles más altos de homonegatividad por parte de los docentes varones. Este estudio contradice esta idea, ya que se ha comprobado que el sexo biológico no influye en la muestra de conductas positivas hacia la homosexualidad de hombres y mujeres. Igualmente, la edad no parece influir en mayores niveles de homonegatividad en docentes. Sin embargo, investigaciones realizadas (e.g. Sears, 1992) mostraron que el profesorado de educación infantil y primaria expresaba ser más homófobo que aquel de educación secundaria. No obstante, este estudio no ha hallado alguna diferencia en torno a la etapa educativa en la que imparte clase. La mayoría del equipo docente ha manifestado recibir formación acerca de la DAS, incluso las investigaciones (e.g. Benítez, 2016; Pichardo, 2015) reflejan que el equipo docente es consciente de una mayor DAS en sus aulas, por lo que pueden ser factores a tener en cuenta a la hora de interpretar estos datos.

Esta investigación presenta algunas limitaciones que aconsejan ser cautos en la interpretación de los resultados. Por una parte, algunas subescalas de los instrumentos de recogida de datos (MHS-G: Desviación/Cambiabilidad y Homofobia Institucional) poseen una fiabilidad baja. Se añade que el instrumento escogido no puede ser el idóneo para captar las actitudes sutiles del profesorado. Esto puede deberse a que está influido por la deseabilidad social o a que la traducción y adaptación de la escala pueden no ser adecuadas ya que no han sido validadas. En sucesivos estudios puede ser interesante validar este instrumento o diseñar otro que pueda medir las actitudes sutiles del profesorado.

Por otra parte, el tamaño y la variabilidad de la muestra en docentes pueden explicar la falta de diferencias entre las variables estudiadas. No obstante, esta investigación es un estudio de caso que no pretende la generalización de los resultados. Para futuras investigaciones se plantea realizar un análisis más exhaustivo de los discursos del alumnado y del profesorado, a partir de grupos de discusión, entrevistas o la observación sistemática, además, la accesibilidad al proyecto de centro de la institución educativa.

En conclusión, aunque el profesorado parece mostrar actitudes bastante positiva de la homosexualidad, estos no coinciden con otras investigaciones, por lo que se debería seguir investigando en esta dirección. Sin embargo, en el alumnado se establecen diferencias, de acuerdo con las investigaciones, y que puede deberse a los materiales que se usan en el aula. Se sugiere un análisis más en profundidad de los materiales docentes y de las prácticas educativas en el aula. Sería adecuado que se trabajaran contenidos referentes a esta temática en el aula, con una interdisciplinariedad que provoque la visibilización de las minorías sexuales que no corresponden con las normativas. Como expone Sánchez-Sainz et al. (2016), la diversidad es una fuente de riqueza, y es responsabilidad de los docentes que su alumnado aprenda a respetarla.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Bernardo, G., Lara-Garrido, A.S. y García-Berbén, A.B. (2017). Acoso escolar lgb- fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepé: Diversidad y educación afectiva-sexual*, 15, 65-77.
- Benítez, E. (2016). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid, España: Grupo de Educación de COGAM.
- British Council (2010). *Inclusion and Diversity in Education Survey*. Descargado de [http://cort.as/-JL\\_m](http://cort.as/-JL_m)
- Carrera-Fernández, M. V.; Lameiras-Fernández, M.; Rodríguez-Castro, Y., y Vallejo-Medina, P. (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: Proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *The Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666.
- F.E.L.G.T.B. (2013). Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo. Descargado de [http://cort.as/-JL\\_g](http://cort.as/-JL_g)
- Herek, G.M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy: A Journal of the NSRC*, 1, 6-24.

- Hong, J. S., y Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271-285.
- León, R.; Zambrano, A. y Flores, E. (2005). Un estudio de adaptación de la Escala Moderna de Homofobia (The Modern Homophobia Scale) de Sheela Raja y Joseph P. Stokes en un grupo de universitarios de Arica. *Revista de pedagogía crítica*, 3, 133-153.
- López, A., Generelo, J. y Arroyo, A. (2013). Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. Madrid: FELGTB y COGAM. Descargado de <http://sl.ugr.es/0aoQ>
- Morales-Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): Análisis complementarios al contraste de medias. Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas. Descargado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Morrison, M. A. y Morrison, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43, 15- 37.
- Morrison, M. A., Morrison, T. G. y Franklin, R. (2009). Modern and Old-fashioned Homonegativity Among Samples of Canadian and American University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 523-542.
- Penna, M. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Revista científica de educación y comunicación*, (15), 13-27.
- Pichardo, J. L., y de Stéfano, M. (2015). El alumnado de secundaria ante la diversidad sexual. En Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Sánchez-Sainz, M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O., *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (63-82). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G., y Latorre Romero, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 60-66.
- Platero, R. (L.) (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació psicològica*, (94), 71-83.
- Platero, R. (L.) y Langarita, J.A. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(1), 57-78.
- Raja, S. H y Stokes, J. P. (1998). Assessing Attitudes toward lesbians and Gay men: The modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 3, 113-134.
- Rodríguez-Castro, Y.; Lameiras-Fernández, M.; Carrera-Fernández, V. y Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de la psicología*, 29(2), 523-533.
- Rye, B.J. y Meaney, G.J. (2010). Measuring Homonegativity: A Psychometric Analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(3), 158-167.
- Sánchez-Sainz, M. (2015). Las diversidades y la diferencia en educación infantil y primaria. En Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Sánchez-Sainz, M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O., *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (46-63). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Sainz, M.; Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Desconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Santoro, P.; Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE. Descargado de <http://www.educadiversa.org/estudios/el-respeto-a-la-diversidad-sexual-entre-jovenes-y-adolescentes-una-aproximacion-cualitativa.pdf>

Sears, J. T. (2006). *Behind the Mask of the Mattachine: The Hal Call Chronicles and the Early Movement for Homosexual Emancipation*. Londres: Routledge.

Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. Nueva York, U.S.A.: St.Martin's Griffin.



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063





# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

Universitat  
de Girona

**Rodríguez, L. M. (2019)**  
**"Influencias teóricas y epistemológicas en la  
intervención de trabajadoras sociales de Galicia"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Vol. 8. Núm. 2: 49-69

## Influencias teóricas y epistemológicas en la intervención de trabajadoras sociales de Galicia

Luis Manuel  
Rodríguez Otero<sup>1</sup>

---

### Resumen

Existen diferentes perspectivas metodológicas a través de las cuales puede llevarse a cabo la intervención social, las cuales dependen del paradigma y de la perspectiva epistemológica desde la cual se analice la sociedad. Se plantea una investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo a través de una muestra de 15 trabajadoras sociales de diferentes ámbitos de Galicia (España), con el objetivo de describir el imaginario que poseen sobre la intervención social. Los resultados demuestran que existen tres posturas ontológicas en los profesionales, una positivista que otorga una capacidad de acción al sujeto atenuada y utiliza un proceso estructurado de forma lineal; otra interpretativa basada en los procesos de comunicación y comprensión y otra crítica, a través de la cual se fomenta la participación activa del sujeto en todo el proceso de intervención. Siendo los modelos sistémico-ecológicos, el de gestión de casos, el centrado en la

---

1. Universidad Internacional de la Rioja. [luismaotero@yahoo.es](mailto:luismaotero@yahoo.es)

tarea y el crítico, así como el método generalista, los que influyen más en las profesionales. Identificándose diferencias en función al ámbito laboral.

**Palabras clave:** intervención, Trabajo Social, epistemología, modelo y ontología.

---

## Abstract

There are different methodological perspectives through which social intervention can take place, which depend on the paradigm and the epistemological perspective from which society is analyzed. A qualitative research is proposed from the interpretive paradigm through a sample of 15 social workers from different areas of Galicia (Spain), with the aim of describing the imaginary they have about social intervention. The results show that there are three ontological positions in the professionals, a positivist that grants a capacity of action to the attenuated subject and uses a structured process in a linear way; another interpretative one based on the processes of communication and comprehension and other criticism, through which the active participation of the subject is encouraged throughout the intervention process. Being the systemic-ecological models, the case management, the task-centered and the critical, as well as the generalist method, the ones that most influence the professionals. Identifying differences according to the work environment.

**Keywords:** intervention, Social Work, epistemology, model and ontology.

## 1. Introducción

La realidad social puede ser analizada desde distintas perspectivas, así tomando en consideración el objetivismo, el subjetivismo y el constructivismo, cada una parte de un objeto de estudio del cual la realidad, su conocimiento y organización es divergente. Así como señalan Camacho y otros (2014), el objetivismo, el subjetivismo y el constructivismo conforman diferentes perspectivas; no obstante Torres y Lamenta (2015) añaden también el empirismo y el realismo, así como sus conjugaciones con el idealismo y el realismo, las cuales coadyugan a su heterogeneidad. Perspectivas que, como señala Tojar (2006) se vinculan a la forma de comprender la realidad social; es decir con los distintos paradigmas de la investigación positivista, comprensivo y crítico.

Desde el trabajo social tanto la investigación como la epistemología son bases fundamentales para si como ciencia aplicada. Siendo este uno de los talones de aquiles en su origen durante las etapas técnica y precientífica. No obstante en la actualidad el acervo científico al respecto plantea una deontología del trabajo social como ciencia humana y social claro (Fernández y Alemán 2014; Viscarret 2014). En este sentido Restrepo (2002) señala que es determinante puesto que al tratarse de una ciencia aplicada, la acción será el resultado de la necesaria investigación previa y por tanto de la forma en la que se entienda la realidad y el saber, así como en la concepción de lo que es el Trabajo Social y lo que hace; es decir con la propia identidad del Trabajo Social.

En base al saber surgen en el Trabajo Social diferentes perspectivas metodológicas, las cuales determinan la intervención y la acción social, en las que la visión del sujeto difiere desde un paradigma u otro. Así Rodríguez y Arroyo (2017) señalan que las intervenciones desde el paradigma positivista parten de una visión ETIC (es decir desde el punto de vista externo al sujeto), en contraposición a las realizadas desde el paradigma interpretativo, las cuales surgen o se analizan desde el punto de vista interno de los sujetos (EMIC) y desde el paradigma crítico en combinación de ambas perspectivas. Siendo la participación del sujeto durante el proceso un elemento indispensable en la acción debido a su dependencia e interrelación del objeto de la misma. Asimismo la capacidad de agencia del sujeto durante la intervención difiere dependiendo del paradigma desde el que se construlla la acción, siendo en el positivista atenuada y en el interpretativo, y sobre todo en el el crítico, mayor en voga de las metodologías participativas (Rodríguez y Arroyo, 2017).

Otra de las cuestiones que convierten al Trabajo Social en una ciencia polivalente radica en el hecho de que opera en diferentes campos de intervención. Espacios, contextos y sujetos divergentes en lo que la realidad social representa, siendo como señala Moix (2006) el ámbito familiar, las sucesivas etapas de la vida, el ámbito escolar y educativo, la empresa, el medio rural y urbano, la sanidad, la discapacidad, las adicciones, la exclusión social, las emergencias y catástrofes, el sistema judicial y los Servicios Sociales, entre otros los más significativos. Espacios en los que dependiendo de las teorías que se utilicen para comprender los hechos sociales y el método a implementar según el ámbito, existen distintos modelos de intervención en el Trabajo Social. Los cuales como señala Duque (2013) son clasificables en función a su perspectiva positivista, interpretativa o crítica. Representando el método básico del Trabajo Social el proceso metodológico más extendido en gran parte de los modelos de intervención (Ponce y Fernández, 2009).

Siendo en cualquiera de ellos las técnicas un rasgo característico, las cuales como señala Moix (2006), en Trabajo Social pueden clasificarse en técnicas directas e indirectas. Refiriéndose a las primeras como técnicas de intervención individuales (entrevista, entrevista con intérprete, visita domiciliaria y observación) o técnicas grupales (con intervención de expertos o de participación del grupo); mientras que respecto a las indirectas se refiere a las técnicas documentales específicas (historia social, informe social, dictamen pericial social, genograma y ecomopa), las técnicas documentales no específicas (ficha social, escala de valoración y proyectos de intervención social) y técnicas documentales complementarias (acta, instancia, certificado, carta curricular y el saluda). Aunque también García-Longora y Esteban (2016) diferencian entre técnicas de investigación (cualitativas y cuantitativas) y técnicas de intervención en Trabajo Social, las cuales pueden ser clasificadas en función al nivel macro y microsocioal. No obstante es importante destacar que durante el proceso de intervención se identifican, en función al tipo de modelo de intervención, diferentes formas de concebirlas por parte de los trabajadores sociales. Así se observa que existen trabajadores sociales que parten de una propuesta basada en la consideración del sujeto como centro de la intervención y otros que incluyen, a través de acciones indirectas, a otros sistemas que lo rodean y sobre los cuales debido a las interacciones que mantienen con el sujeto tienen una incidencia en el mismo. También se identifican diferentes formas de abordar la intervención en cuanto al tipo de relación sujeto-profesional, siendo por un lado basadas en una posición de verticalidad recayendo sobre el trabajador social la toma de decisiones sobre el proceso y por otro lado basada en el rapport, el consenso, la participación y toma de decisiones consensuada-

mente durante el proceso con el sujeto (Ávila, 2017; Balbuena, 2017; Travi, 2006; Fernández y Ponce, 2008a; Fernández-Riquelme, 2015; Viscarret, 2014; Fernández y Alemán, 2014; Fernández-Riquelme 2015; Ponce y Fernández, 2009).

## 2. Justificación

La concepción del Trabajo Social no es única, sus quehaceres profesionales y orientaciones ideológicas dependen del enfoque desde el que sea analizado, pudiendo ser presentado como ciencia, tecnología y/o arte en concordancia con los paradigmas mencionados anteriormente y por consiguiente considerando una naturaleza, objeto, objetivos y funciones divergentes entre sí (Conde 2003; Morán 2006; Rodríguez y Cabello, 2018). Es por ello que, tomando en consideración la teoría de la representaciones sociales, la construcción de la identidad profesional y de las conductas devengadas de la misma son un elemento que configura el propio conocimiento y el significado que se le otorga a sus integrantes o elementos constituyentes (Moscovici 1986); siendo en el caso del Trabajo Social de especial interés la visión ontológica y epistemológica, la relación existente entre el sujeto y el objeto de la intervención y la devengada capacidad de agencia otorgada (Rodríguez y Arroyo, 2017). En un tablero en el que como señalan Rodríguez y Cabello (2018) en base a Moscovici “las representaciones sociales se configuran como sistemas de pensamiento de una persona, la cual los va relacionando con su mundo en función de comportamientos y prácticas de los actores sociales” (p. 7).

En base a lo anteriormente expuesto se considera que el imaginario sobre la intervención no es uniforme en el Trabajo Social y dependerá del paradigma y la perspectiva teórica y epistemológica de la que partan los profesionales. Es por ello que, tomando en consideración el contexto gallego, se plantea una investigación con el objetivo de identificar el imaginario que poseen los trabajadores/as sociales gallegos del ámbito público, privado y del tercer sector de la intervención profesional. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) comprobar los elementos intersubjetivos del usuario y del profesional que influyen en la intervención, (2) analizar la visión del sujeto que tienen los trabajadores/as sociales y la forma en que determina el proceso de acción, (3) presentar el imaginario de los profesionales sobre los agentes que participan en la intervención social en términos de idoneidad y (4) constatar el proceso metodológico que utilizan los profesionales en la intervención y las técnicas o herramientas de las que hacen uso.

### 3. Metodología

Partiendo del paradigma fenomenológico, una perspectiva epistemológica subjetivista y la perspectiva teórica interpretativa se presenta una investigación cualitativa mediante un diseño basado en el análisis de discurso (Tojar 2006); con el objetivo de analizar el imaginario que poseen los trabajadores sociales sobre la intervención social.

Tomando en consideración los trabajadores/as sociales de la Comunidad Autónoma de Galicia (España) como población objeto de estudio, se plantea un muestreo de expertos de diferentes ámbitos de intervención: Servicios Sociales Comunitarios Básicos (SSCB), Servicios Sociales Especializados (SSE), Servicios Públicos de Salud (SD), Ámbito Privado (AP) y Tercer Sector (S). Siendo la muestra que conforma el estudio un total de 15 profesionales (8 de ámbito urbano y 7 rural), aunque la muestra inicial planteada fue de 25. Excluyendo a quienes no contestaron a todas las cuestiones planteadas.

Como técnica de recogida de datos se utilizó el cuestionario autoadministrado compuesto por una batería de preguntas sociodemográficas y de tipo abierto. Las cuales versaban sobre: los aspectos a los que prestan atención durante las intervenciones, el tipo de rapport que mantienen con los usuarios, el papel que tienen los usuarios en las intervenciones, los actores que toman en consideración en la participación o involucración durante las intervenciones, el proceso metodológico que utilizan y las técnicas e instrumentos de los que hacen uso en su día a día. Dicho cuestionario se compartió con los profesionales en octubre de 2018, fijando un mes como tiempo para su respuesta.

Para el tratamiento de los datos se utilizó un proceso de categorización emergente y el método comparativo constante, siguiendo el proceso descrito por Schettini y Cortazzo (2015). Realizando un proceso de codificación, definición del sistema de categorías y análisis e interpretación de datos.

En dicho análisis se establecieron como metacategorías de análisis: (1) los elementos intersubjetivos del usuario que influyen en la intervención, (2) los elementos no intersubjetivos que influyen en la relación entre el trabajador/a social y el usuario/a, (3) los imaginarios en la relación Trabajador/a social y usuario/a respecto a la capacidad de agencia, (4) el imaginario sobre los agentes que participan en la intervención social, (5) el imaginario sobre el proceso metodológico de la acción social y (6) el uso de técnicas o herramientas en la intervención.

#### 4. Resultados

A través del análisis realizado se observa que en las textualidades de las profesionales emergen 13 categorías referentes a elementos intersubjetivos del usuario que influyen en la intervención. Las cuales se identifican con la tipología del perfil del usuario, es decir de sus características sociodemográficas, situación socioeconómica, estado de salud y/o emocional, características familiares, la existencia de situaciones de riesgo o vulnerabilidad asociadas a necesidades concretas, básicas o existentes, la calidad de vida, el nivel de desarrollo humano y situación social en la que se encuentran, la existencia dificultades, atenciones y/o cuidados asociados a necesidades específicas cuando son requeridos y a la existencia de factores de protección.

Las vulnerabilidades específicas de la persona con la que se interviene como el género, la edad, el estado de salud física y psicológica, la situación familiar o ambiental, el nivel socioeconómico, los factores culturales o la situación administrativa en la que se encuentra la persona en el momento de la intervención, entre otros (SSCB.1).

Presto una especial atención a varios aspectos como pueden ser la comunicación tanto verbal como no verbal, la situación familiar, social, económica, la relación con el entorno, la forma de comunicarse... si tiene o no apoyo familiar y/o social entre otras cosas (S.2).

Realizando una comparación respecto al ámbito laboral se identifican diferencias significativas, destacando que en los Servicios Sociales Comunitarios Básicos las trabajadoras sociales destacan la existencia de vulnerabilidades específicas y dificultades, así como a las características del perfil del usuario asociado a la situación socioeconómica, la familia, el nivel de desarrollo humano, la calidad de vida y el estado emocional. Las profesionales de los Servicios Sociales Especializados refieren a la existencia de situaciones de riesgo y/o necesidades básicas, el perfil familiar, el estado de salud del sujeto, su calidad de vida y los factores de protección de los que dispone. Por otro lado en los Servicios Públicos de Salud las profesiones mencionan la situación socioeconómica de los usuarios, su estado de salud a nivel general y las necesidades que emanan a partir del mismo, sus relaciones sociales y su calidad de vida. En el Ámbito Privado las textualidades refieren a las características familiares, el estado emocional y sus relaciones sociales. También en las trabajadoras del Tercer Sector a las características familiares y la situación socioeconómica.



Este conjunto de aspectos referidos se relacionan con los principales elementos que desde el diagnóstico del Trabajo Social de Casos se proponen como elementos principales (Ponce y Fernández, 2008), así como los principales elementos o variables interdependientes que constituyen los informes sociales (Rodríguez, 2017).

Se observa que las trabajadoras sociales refieren también a elementos no intersubjetivos que influyen en la relación entre el profesional y el usuario, los cuales se asocian a características comunitarias, elementos clave durante el proceso de intervención, las características de la institución y su consideración en la intervención.

En referencia a las características comunitarias las categorías referenciadas se asocian a la existencia de vulnerabilidades o necesidades compartidas por grupos que integran la comunidad, así como la cultura existente, el propio contexto y la identificación a través del diagnóstico de problemáticas comunitarias. Siendo este tipo de cuestiones referidas únicamente por profesionales de los Servicios Públicos (Servicios Sociales Comunitarios Básicos, Especializados y de Salud).

Lo fundamental es la relación de la persona con el entorno y saber cuál es la necesidad por la que viene. En cuanto si tiene consciencia de esta, ya se puede tener una idea de cómo abordar el tema (SD.2).

En analizar una posible situación de riesgo, sobre todo en las situaciones en las que existen creencias o dificultades en la atención de las necesidades básicas, y así poder para tratar la problemática detectada. También es importante conocer y destacar los factores de protección (SSE.1).

Tener claro el contexto institucional desde el que se interviene para poder delimitar el diseño de la intervención, para centrarnos en las competencias y recursos propios y derivando a servicios especializados si fuese necesario (SSCB.5).

En lo que refiere a elementos clave durante la intervención se observa que las trabajadoras de los Servicios Sociales Comunitarios Básicos refieren a la importancia que tiene el uso del lenguaje en los procesos de comunicación, así como lo referente a los trámites burocráticos necesarios para iniciar y cursar dicho proceso. Por otro lado desde el ámbito

de los Servicios Públicos de Salud se menciona el papel crucial que tienen los equipos de trabajo interdisciplinarios y desde el tercer sector todos los elementos implicados en los procesos de comunicación.

En sanidad se trabaja desde un enfoque integral y además, se trabaja tanto con lo bio como con lo psico como lo social. Es muy importante por ello el trabajo interdisciplinario y la coordinación con otros profesionales (SD.2).

Es especialmente importante utilizar un lenguaje social y cultural adaptado a la familia para que comprendan el mensaje que se les quiere transmitir y no de pie a interpretaciones erróneas (SSCB.5).

Respecto a las instituciones las textualidades analizadas se identifican solamente en profesionales del ámbito privado, quienes refieren a la importancia que tienen los protocolos de información social y de salud, así como los planes de atención y los recursos existentes en las mismas.

Se observa que dichas categorías se vinculan con lo que Ponce y Fernández (2008) denominan elementos principales del diagnóstico relacionados con la institución y la demanda. Así como con el ecosistema local, los recursos existentes y potenciales de la comunidad (Pastor, 2004).

Finalmente destaca que solamente 5 profesionales (1 de los Servicios Sociales Comunitarios Básicos, 2 de los Servicios Sociales Especializados, 1 del Ámbito Privado y 1 del Tercer Sector) se consideran a ellas mismas como elementos clave durante el proceso.

Los imaginarios en la relación Trabajador/a social y usuario/a respecto a la capacidad de agencia se presentan a través de dos grandes metacategorías, una referente a dicha capacidad en términos ideales y otra atenuada. Respecto a la primera la idealidad es referida en función al rapport y a la posición que ocupa el usuario.

El rapport hace referencia a un tipo de acercamiento consciente del profesional con el usuario o cliente basado en la aceptación y comprensión con objeto de facilitar el proceso de intervención (Ávila, 2017). En cuanto al rapport, el cual es referido por profesionales

de los distintos ámbitos analizados, se observa que la empatía y el respeto se describen como elementos esenciales; aunque también se mencionan otras categorías como la escucha activa, la comprensión, la cercanía, la creación de un espacio de seguridad, el apoyo, el acompañamiento o el establecimiento de un vínculo de confianza entre otras. Siendo los ámbitos que refieren a un mayor número de elementos los Servicios Sociales Comunitarios Básicos y el Tercer Sector.

La relación establecida con los usuarios de la entidad se basa principalmente en la creación de un vínculo de confianza. Establecer un clima y un espacio seguro, en el que la persona sienta la empatía y comprensión existente por parte del profesional, así como la importancia de la escucha activa, es fundamental para que la intervención pueda ser efectiva (SSCB.1).

Por otro lado en cuanto a la participación que desempeña el usuario las categorías emergentes se identifican con una figura asociada al protagonismo principal por parte de diferentes profesionales de todos los ámbitos analizados, pero también como agente del propio cambio o como una figura en quien recae la autodeterminación de lo que desea realizar en profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios.

El papel más importante, ya que es el usuario el protagonista para trabajar el cambio. Si el usuario debe cambiar, o modificar ciertos aspectos no podrá hacerlo si no es gracias a su actitud, por lo tanto dependen de él muchos más aspectos (SSE.1).

Siempre se intenta incluir al usuario como partícipe en el servicio del que se vaya a beneficiar, aunque tal y como decimos no siempre es posible, puesto que el grado de deterioro cognitivo en el que se pueda encontrar. En estas ocasiones la familia es la que participa más directamente en la intervención (SSE.2).

Asimismo se refiere a la participación del usuario en distintas acciones de la intervención asociadas al análisis y diagnóstico de la realidad, el diseño de la intervención o su implementación. Siendo este tipo de imaginarios identificados en los Servicios Públicos de primer nivel (Servicios Sociales Comunitarios Básicos y de Salud) y en el caso del análisis de la situación también en el tercer sector. Destacando que en los Servicios Sociales Especializados y del ámbito privado dicho imaginario no está presente.

Este conjunto de referencias sobre la concepción del sujeto se relación con una visión ética que parte del principio de que su participación (activa y responsable) es imprescindible para el cambio, considerando la participación como constructiva, la cual Travi (2006) denomina dimensión de Gordon Hamilton. Asimismo se vinculan los modelos participativos y críticos, para los cuales la figura del trabajador/a social se basa en la aceptación y el respeto del usuario y su inclusión de forma participativa en todas las fases del proceso metodológico de la intervención; siendo la toma de conciencia elemento indispensable para el cambio (Abarca, 2016; Fernández-Riquelme, 2015). Por otro lado se relacionan con los principios fundamentales del trabajo social expuestos por Fernández y Ponce (2008a): consideración individualizada, aceptación del usuario, autodeterminación, no enjuiciamiento del usuario, expresión y combinación de sentimientos y confidencialidad.

En contraposición el imaginario también es descrito a través de acciones asociadas a una capacidad de agencia atenuada basada en relaciones de verticalidad, o en las que se parte de la creencia de un necesario distanciamiento o posición de neutralidad para que se pueda establecer una relación interventiva ideal. Percepción identificada tanto en trabajadoras sociales de los Servicios Sociales Comunitarios Básicos como del Ámbito de la Salud. No obstante también se identifican categorías que refieren a una atenuación que parte de la no obligatoria participación o su minimización en profesionales de los Servicios Sociales Especializados y del ámbito privado.

Lo fundamental es que el papel del usuario sea siempre activo, ya que la actividad del usuario va a determinar una intervención u otra. La persona es la que tiene que tomar la decisión final, ser consciente de la situación en la que se encuentra y querer cambiarla o no. Puede haber cincuenta trabajadores sociales ayudándole, pero si tú no decides cambiar, no lo vas a hacer (SSCB.6).

Mantiene una relación de empatía con el usuario pero siempre teniendo en cuenta el papel de cada uno, el usuario es el usuario y el profesional es el profesional (SD.1).

Se observa que este conjunto de nociones refieren a una visión positivista del Trabajo Social, considerando la verticalidad como medio para ejercer el Trabajo Social. Aspecto relacionado con los modelos de intervención psicodinámicos, conductistas y asistencialistas (Fernández-Riquelme, 2015; Viscarret, 2014).

Ante la cuestión referente a qué actores participan en las intervenciones que llevan a cabo en su contexto laboral se observa que el imaginario de la muestra parte de dos grandes supuestos. Por un lado trabajadoras sociales de los Servicios Sociales Comunitarios Básicos, del ámbito privado y del tercer sector que no tienen un esquema de la intervención básico y señalan que depende de cada caso. Pero también en todos los ámbitos, a excepción del de Salud, otras categorías que hacen referencia a la participación de las propias instituciones, bien a través de los diferentes profesionales que laboran y/o equipos multidisciplinares existentes como de las figuras directivas.

Es fundamental que la persona sea agente de su propio cambio, forma parte del planteamiento y la dirección que va a tomar la intervención, siempre mediante el consenso y la comprensión de los objetivos, que deben de ser siempre realistas y alcanzables, siendo imprescindible en muchas ocasiones el trabajo en el reajuste de expectativas (SSCB.1).

Podemos estar condicionados desde la normativa interna de la propia entidad hasta los diferentes acuerdos, normas o legislaciones, por lo que la institución tienen un papel determinante. Por otro lado la participación del usuario y la trabajadora social como coordinadora (SSE.2).

Desde los Servicios Sociales Comunitarios Básicos y el ámbito privado se refiere a la participación de profesionales de otras dependencias o ámbitos como el educativo, Servicios Sociales, salud o de cualquier otro ámbito; y desde todos los espacios analizados a excepción del privado y el de salud a la participación de las familias y las redes de las que disponen las personas (asociaciones, instituciones, vecinos, amistades, etc).

Dentro de esta cuestión destacan dos elementos importantes, por un lado solamente los profesionales de los Servicios Sociales Especializados, los Servicios Públicos de Salud y del Tercer Sector señalan explícitamente la participación del propio usuario y por otro lado una gran parte de la muestra despersonaliza la intervención, abstrayéndose a sí mismo de su consideración en la misma. Aunque a través de otras cuestiones como se ha señalado anteriormente si se referencian.

A través de estos resultados se observa que existen dos enfoques en lo que refiere a la intervención. Por una lado lo que García y Melián (1993) denominan sistémico, basado especialmente en lo que es el Trabajo Social a nivel familiar tomando en consideración su interacción con el resto de sistemas del contexto. También se identifica un enfoque basado en la creación y fortalecimiento de redes sociales y de los sistemas de apoyo como medio para llevar a cabo la intervención; redes referidas tanto del usuario como de los profesionales y/o instituciones (Chadi, 2000; Moix, 2006). Apreciándose en ambos casos dos tipologías de intervención, unas dirigidas a la interacción directa con el usuario y otras con personas y/o instituciones del entorno que influyen en intervención que se realiza con el usuario (Moix, 2006; Viscarret, 2014).

En lo referente al imaginario que las trabajadoras sociales tienen sobre el proceso metodológico de la acción social se observa existen dos profesionales que consideran que depende del caso con el que estén interviniendo. Lo cual denota una intervención a nivel individualizado y/o familiar, siendo identificados tres procesos básicos que aplicarían a cualquier supuesto, uno de estudio-diagnóstico, otro de planificación y un tercero de intervención directa e indirecta. Cuestión que concuerda con la fundamentación del método básico del Trabajo Social, el cual como señalan (Ponce y Fernández, 2009) se fundamenta en la consecución de los objetivos profesionales a través de adaptaciones ante cualquier tipo de situación mediante un método flexible basado en la capacidad reflexiva del profesional.

Depende del problema ante el que se encuentre, utiliza un esquema u otro, pero lo que tienen en común todos los casos es que utiliza la escucha activa, una planificación, una valoración, derivación, intervenciones directas o no directas (SSCB.6).

Por otro lado el resto de participantes identifican un proceso determinado, el cual dependiendo del ámbito laboral difiere. Para parte de los profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios Básico el inicio de la intervención da comienzo con la recepción de una demanda concreta, la cual puede tener origen a través de distintas vías. Tras lo cual da inicio un proceso de estudio del caso para su diagnóstico, en el cual se realiza la valoración del mismo y la identificación de las necesidades existentes. A continuación se aborda la planificación, en la que se identifican los objetivos de forma interprofesional, se describen las actuaciones a desarrollar, se presentan los recursos necesarios y disponibles, se programa su implementación y se elabora el Proyecto de Actuación Individualizado (PIA). Tras

su ejecución o implementación las profesionales destacan la importancia de realizar una evaluación de todo el proceso de intervención con objeto de analizar la consecución de los objetivos del PIA y la necesidad de promover otras intervenciones.

Por otro lado desde los Servicios Sociales Especializados la descripción del proceso no es tan específica, siendo referidos los elementos del método generalista a excepción de la etapa de implementación, la cual no es referida. Asimismo desde los Servicios Públicos de Salud (SD) la entrevista de acogida es el primer peldaño de la intervención, a través de la cual consideran que se debe dar lugar a un proceso de diagnóstico, en el cual es necesario identificar las necesidades de los sujetos, así como de los recursos necesarios y disponibles para poder diseñar una planificación de la intervención acorde a la realidad, ejecutarla, concluir la acción y finalmente realizar la evaluación de lo acometido.

Las profesionales del Ámbito Privado describen un proceso basado en la investigación del caso, la realización de un diagnóstico del mismo en el que se tome en cuenta la multidisciplinaridad y el análisis de las motivaciones de los sujetos, la identificación de los objetivos tanto interprofesionales como multiprofesionales para planificar la acción, plasmándola en un PIA, su implementación, realización de derivaciones cuando sea necesario, abordar un seguimiento del avance del PIA para poder llevar a cabo, en caso de ser necesaria, su adaptación y finalmente la evaluación de las intervenciones.

Desde el Tercer Sector el inicio de la intervención tiene un mayor peso que en el resto de áreas, siendo la solicitud de la cita, la recepción de la demanda y la entrevista de acogida esenciales para que comience. A continuación consideran necesario el diagnóstico del caso, la elaboración PIA, su ejecución, seguimiento o derivación (dependiendo del caso) y a la evaluación de las acciones llevadas a cabo.

El conjunto de narrativas expuestas denotan por un lado la influencia del método básico del Trabajo Social, el cual como señalan Ponce y Fernández (2009) se estructura en un proceso de acogida de la problemática, recopilación de información, elaboración de un diagnóstico, diseño del plan de intervención, aplicación del diseño de intervención y evaluación. No obstante se observa como en el ámbito sanitario y de Servicios Sociales el modelo de gestión de casos tiene gran influencia, así como en el ámbito privado el modelo centrado en la tarea (Viscarret, 2014). Aunque, como se ha señalado anteriormente los

modelos sistémico-ecológicos y de redes sociales tienen un fuerte calado en los profesionales (Fernández y Alemán, 2014; Fernández-Riquelme 2015).

La última de las cuestiones planteadas plantea un análisis sobre el uso de técnicas o herramientas en la intervención. A través de las respuestas se observa que son referidas distintas técnicas e instrumentos de los que dispone el Trabajo Social, no obstante destaca que las técnicas más utilizadas son la entrevista y la visita domiciliaria. Se observa que en los Servicios Sociales Comunitarios Básicos la observación y el análisis documental son también utilizadas, mientras que los profesionales de los Servicios Sociales Especializados mencionan la observación, la escucha activa y el diálogo. En los Servicios Públicos de Salud las trabajadoras sociales destacan la observación y las reuniones interprofesionales, mientras que en el Ámbito Privado y el Tercer Sector son técnicas asociadas a modelos de intervención específicos los que tienen una mayor presencia.

En cuanto a los instrumentos que utilizan las trabajadoras sociales se observa que el informe social, la historia social, las escalas de valoración y la ficha social tienen una especial presencia en las intervenciones; todos ellos soportes documentales característicos del Trabajo Social. No obstante destaca que en los Servicios Sociales Comunitarios Básicos los cuadernos de notas, mapas o cartografías los mapas de relaciones familiares, los proyectos sociales, el uso de indicadores o las TIC son también utilizados. Siendo este último también referido desde los Servicios Públicos de Salud. Asimismo en el Tercer Sector se observa que los diarios de campo y cuadernos de notas, así como los instrumentos de diagnóstico relacional (genograma y ecomapa) se utilizan.

Se observa que los instrumentos referidos por la muestra, en su mayor parte se relacionan con los descritos por García-Longora y Esteban (2016) como dirigidos a la realización de diagnósticos a nivel mircosocial, a través del uso de fuentes documentales primarias, secundarias y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Cáceres, y otros 2009a). Identificando la historia social, la ficha social y el informe social con mayor frecuencia, lo cual concuerda con su definición como las más utilizadas en la profesión (García y Melián, 1993; (Fernández y Ponce, 2008b), como documentos básicos en Trabajo Social (Cáceres, y otros 2009b) o como la dimensión técnico-instrumental en Richmond (Travi, 2006).



Por otro lado se observa que las técnicas se vinculan a lo que Moix (2006) denomina directas individuales y grupales, aunque también se refieren a técnicas indirectas documentales específicas y no específicas; no refiriendo nociones a lo que Moix clasifica como técnicas documentales complementarias. No obstante también se identifican técnicas vinculadas con el establecimiento del rapport, la empatía y la relación de ayuda (Ávila, 2017).

## 5. Conclusiones

A través de la presente investigación se constata que las trabajadoras sociales que han participado no realizan de forma unificada su ejercicio profesional, el cual depende de la forma en la que conciben la realidad. Los resultados demuestran que existen tres posturas ontológicas en la intervención, una positivista que otorga una capacidad de acción al sujeto atenuada y utiliza un proceso estructurado de forma lineal; otra interpretativa basada en los procesos de comunicación y comprensión y otra crítica, a través de la cual se fomenta la participación activa del sujeto en todo el proceso de intervención. Siendo los modelos sistémico-ecológicos, el de gestión de casos, el centrado en la tarea y el crítico, así como el método generalista, los que influyen más en las profesionales. Identificándose diferencias en función al ámbito laboral, siendo en los Servicios Sociales Comunitarios y Específicos, así como en el de Salud (ámbito público) los modelos sistémico-ecológicos y el de gestión de casos más utilizados, mientras que en el ámbito privado el centrado en la tarea y el de gestión y en el tercer sector los modelos sistémico-ecológicos y de redes sociales.

A partir de dicha concepción se identifican diferentes elementos intersubjetivos del usuario y del profesional que influyen en la intervención, siendo las características comunitarias, las características de la institución en la que desarrollan su profesión y las cuestiones vinculadas a los procesos que se realizan en las intervenciones las más referidas. También se demuestra que en función a la perspectiva epistemológica en la que se fundamente la intervención por parte del profesional su imaginario sobre los agentes que participan en la intervención social en términos de idoneidad difiere. Siendo en quienes parten de una visión estática más orientada a las intervenciones directas y al análisis de la propia institución. En quienes partes de subjetivismo en una perspectiva ETIC y desde del constructivismo más amplia e incluyente. Por otro lado se evidencia que existen dos concepciones del proceso metodológico en la intervención, una claramente estructurada (más ligada a

modelos positivistas) y otra postura que parte del conocimiento de los distintos modelos de intervención para su uso en función a las características de la situación de los sujetos/ problemas sin partir de un proceso predeterminado. Siendo en la mayor parte de los casos el proceso del método generalista el más referido. Asimismo se observa que existe una gran cantidad de técnicas y herramientas de las que hacen uso los profesionales, siendo las vinculadas al establecimiento del rapport, las de recogida de información, así como la historia social, la ficha social y sobre todo el informe social las más referidas.

## 6. Fuentes bibliográficas

Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8470/9650>.

Ávila, G. J. (2017). Los instrumentos y técnicas como cuestiones indisolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*(86), 1-10.

Balbuena, O. (2017). Metodología y rapport. El monitoreo, el seguimiento y la investigación social en ámbitos de intervención del mecanismo nacional de prevención de la tortura. *Estudios Paraguayos*, 35(1), 277-300.

Cáceres, C., Cívicos, A., Hernández, M., & Puyol, B. (2009a). Documentos básicos en Trabajo Social. En T. (. Fernández, *Fundamentos del Trabajo Social* (págs. 385-406). Madrid: Alianza Editorial.

Cáceres, A., Cívicos, A., Hernández, M., & Puyol, B. (2009b). Fuentes documentales de información para el Trabajo Social. En T. (. Fernández, *Fundamentos del Trabajo Social* (págs. 407-432). Madrid: Alianza Editorial.

Camacho, S. M., Trejo, C., Maldonado, G., Álvarez, A., Flores, T., & Santander, T. (2014). Perspectivas epistemológicas en la investigación cualitativa. *XIKUA*, 2(4), Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n4/r2.html>.

- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: Síntesis.
- Conde, R. (2003). Naturaleza, objetos, objetivos y funciones del Trabajo Social. En T. Fernández, & C. Alemán, *Introducción al trabajo social* (págs. 277-312). Madrid: Alianza Editorial.
- Duque, A. V. (2013). *Metodologías de intervención Social. Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social*. Manizales: Epi Llogos.
- Fernández, T., & Alemán, C. (2014). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, T., & Ponce, L. (2008a). Técnicas fundamentales del Trabajo Social de casos. En T. Fernández, *Trabajo Social con casos* (págs. 109-140). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, T., & Ponce, L. (2008b). Naturaleza, filosofía, valores y principios del Trabajo Social con casos. En T. (. Fernández, *Trabajo Social con casos* (págs. 33-58). Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández-Riquelme, S. (2015). *Teoría de la intervención social. Fundamentos y modelos para el Trabajo Social*. Murcia: Diego Marín.
- García, J., & Melián, J. (1993). *Hacia un nuevo enfoque del Trabajo Social*. Madrid: Narcea.
- García-Longora, M. P., & Esteban, R. (2016). *Análisis y diagnóstico en Trabajo Social*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Moix, M. (2006). *La práctica del Trabajo Social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Morán, J. M. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Sevilla: Textos Universitarios.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pastor, E. (2004). *Trabajo Social Comunitario*. Murcia: Diego Mariín.

- Ponce, L., & Fernández, T. (2008). Diagnóstico Social. En T. (. Fernández, *Trabajo Social con casos* (págs. 141-172). Madrid: Alianza Editorial.
- Ponce, L., & Fernández, T. (2009). El conocimiento científico y las bases metodológicas del Trabajo Social. En T. Fernández, *Fundamentos del Trabajo Social* (págs. 249-292). Madrid: Alianza Editorial.
- Restrepo, F. J. (2002). Epistemología del Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*(4), 23-30.
- Rodríguez, L. M. (2017). El Informe Social: un instrumento de reerecia y legitimador. En L. M. Rodríguez, B. Tamez, M. Zúñiga, & S. Mancinas, *Herramientas para construir el expediente social desde el Trabajo Social* (págs. 127-170). Monterrey: Res Pública y UANL.
- Rodríguez, L. M., & Arroyo, M. (2017). Conclusiones. En S. E. Mancinas, M. Zúñiga, M. Arroyo, L. Rodríguez, & B. Tamez, *Teorías y modelos de intervención en Trabajo Social. Fundamentos básicos y crítica* (págs. 287-293). Monterrey: Res Pública.
- Rodríguez, L. M., & Cabello, M. (2018). Representaciones del Trabajo Social en estudiantes universitarios mexicanos. El contexto regiomontano. *AZARBE*(7), 5-14.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Torres, K., & Lamenta, P. (2015). La perspectiva epistemológica y la investigación dentro de los sistemas complejos organizacionales actuales. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*(32), 59-75.
- Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Viscarret, J. J. (2014). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063




# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

Universitat  
de Girona



**Varela-Portelar, C., Sotelino-Losada, A.,  
Rodríguez-Fernandez, M. A. (2019)**  
**"Desarrollo comunitario, ocio y participación cívica  
en el medio rural. El entroido gallego, un estudio de caso"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Vol. 8. Núm.2: 70-90

## Desarrollo comunitario, ocio y participación cívica en el medio rural. El entroido gallego, un estudio de caso

Alexandre  
Sotelino-Losada<sup>1</sup>

Miguel Ángel  
Rodríguez-Fernandez<sup>2</sup>

Cristina  
Varela-Portelar<sup>3</sup>

---

### Resumen

El objetivo de este trabajo pasa por presentar el *Entroido* como genuina práctica de ocio y ejemplo de dinámica participativa autogestionada lo que supone, a nuestro juicio, una oportunidad para anclar o enraizar procesos de desarrollo comunitario, esencialmente en contextos rurales, puesto que relaciona tradición (resistencia a la occidentalización, homogeneización y atomización cultural) y dimensión lúdico-festiva posibilitando la habilitación de los recursos endógenos de una comunidad.

En este sentido, el texto aborda, desde una perspectiva sociopedagógica, la constante polémica y el complejo equilibrio entre la generalización del ocio como experiencia vital que profundiza en la autonomía personal, y la minimización de la capacidad de maniobra que supone la extensión de un ocio masificado y basado en la cultura del espectáculo, concibiendo a las personas como meros clientes, consumidores,

---

1. alexandre.sotelino@usc.es. GI-Esulca. Universidade de Santiago de Compostela

2. miguelangel.rodriguez@usc.es. GI SEPA. Universidade de Santiago de Compostela

3. cristina.varela@usc.es. GI-Esulca. Universidade de Santiago de Compostela

usuarios, y no como los verdaderos protagonistas de esa experiencia singular, individual o compartida, que es el ocio, siempre en el marco de la vorágine temporal que exige la sociedad de consumo y que impide a las personas tomar las riendas de su proyecto vital.

Finalmente, lo que tratamos es de evidenciar las potencialidades que este tipo de iniciativas populares tienen en el ámbito del desarrollo comunitario, en tanto que fortalecimiento de vínculos personales, y promoción de la identidad social.

**Palabras clave:** desarrollo comunitario, participación cívica, educación, ocio, medio rural, tradición.

---

## Abstract

The aim of this article is to present *Entroido* (Galician Carnival) as a genuine leisure practice and example of self-managed participatory dynamics, which in our opinion represents an opportunity to consolidate community development processes, especially in rural areas, since it links tradition (resistance to Westernization, homogenisation and cultural atomization) and the ludic-festive dimension, enabling the empowerment of the endogenous resources of a community.

In this sense, the text addresses, from a socio-pedagogical perspective, the constant controversy and the complex balance between the generalization of leisure as a life experience that delves into personal autonomy, and the minimization of the maneuverability that involves the extension of a leisure mass and based on the culture of the show, conceiving people as mere customers, consumers, users, and not as the true protagonists of that singular, individual or shared experience, which is leisure, always within the framework of the temporary vortex that it demands the consumer society and that prevents people from taking the reins of their life project.

Finally, what we are trying to do is to demonstrate the potential that this type of popular initiatives have in the field of rural community development, as a strengthening of personal ties, and promotion of social identity.

**Keywords:** community development, civic participation, education, leisure, rural environment, tradition



## 1. Introducción

Desde las últimas décadas del pasado siglo XX y en los albores del presente siglo XXI ya casi nadie discute, en el amplio y diverso mundo de la literatura pedagógica, el que el ocio se ha convertido, con creces y por derecho propio, en una de las pautas de configuración de nuestra sociedad. Sus múltiples potencialidades de índole fundamentalmente socioeducativo y cultural que se extienden a lo largo de toda la vida han consagrado a los tiempos de ocio como uno de los referentes esenciales a la hora de retratar a la civilización humana. El constituirse como una experiencia personal, gozosa, subjetiva, plural, diversa, etc., abre un sensacional espacio para la libertad y creatividad individual, para la autoafirmación o autorrealización, el cultivo de la autoestima y, por ende, para el logro del bienestar personal y de la calidad de vida, eso sí, una calidad de vida reformulada, en el sentido de liberarse del pesado armazón o de la carcasa neoliberal o capitalista según la cual, y como veremos más adelante, todo se juega en el terreno de la sublimación de la opulencia y la sinrazón consumista como únicas vías para alcanzar ese publicitado y, por tanto ansiado, *statu quo*. Es así que “todo lo impregna esa velocidad que deriva en una mercantilización extrema de todas las dimensiones de la vida humana y que nos lleva por unos derroteros que superan ya la tragedia” (Alguacil, 2003:9)

En el marco de una sociedad en la que, como venimos apuntando, no parece existir alternativa a los modelos organizativos propugnados por una ideología de corte capitalista o neoliberal se tiende a identificar, de forma casi mimética, el concepto calidad de vida con dimensiones próximas a la acumulación material y al consumismo exacerbado, como si el éxito o la felicidad, a cuya persecución parece que consagramos nuestras vidas, estuviese monopolizado por el afán de alcanzar unos ingresos económicos que permitan paliar, a través del consumo, ciertos sinsabores o vacíos personales relativos a nuestro proyecto vital. En otros casos, esos mecanismos a los que aludimos como paliativos de un estado de infelicidad acaban por constituirse en la meta inherente y fundamental de nuestra existencia, en un imaginario social que prioriza la ostentación y la acumulación como rasgos característicos o definatorios de un sentimiento o un estado que se aproxime lo máximo posible a la felicidad. Es así que nuestro punto de vista se distorsiona de forma notable y acabamos percibiendo, tras haber sido convenientemente aleccionados para ello (a través de los medios de comunicación y de otros agentes sociales), que la felicidad y el bienestar se pueden comprar y que, alcanzando una posición (más bien compitiendo por ella con

el resto) de la que se deriven unos ingresos económicos notables, podremos acceder a esa “buena vida” de quienes son realmente felices y afortunados, sin llegar a comprender que, como dicen los ecólogos, “lo pequeño también puede ser hermoso” y que los dispendios económicos en actividades lúdicas no garantizan la carga educativa, el gozo, el disfrute, ni la felicidad que son objetivo final de las mismas.

En tal contexto las personas ven reducida su capacidad de maniobra, se minimiza su protagonismo a la facultad de decidir qué producto van a adquirir, en qué cantidad lo van a hacer o por qué marca comercial se van a decantar, para satisfacer una necesidad probablemente creada a partir de los artificios publicitarios y de los medios de comunicación; es así que el papel de las personas se retrotrae a la figura de consumidores, clientes y usuarios. La pérdida de soberanía de los Estados que se deriva del modelo sociopolítico (económico en esencia) capitalista o neoliberal supone, por extensión, una pérdida de protagonismo por parte de la sociedad civil que además ve peligrar sus derechos identitarios en base a los procesos de homogeneización y atomización cultural que devienen del bombardeo constante de una cultura de masas que emplea como soporte a los medios de comunicación (que también se rigen por parámetros de naturaleza económica, como dice Fernández (2004: 314) “cuando el cuarto poder es parte del poder”) y que amenaza las culturas populares y hasta las manifestaciones espontáneas de las mismas dentro del “afán hegemónico y ortodoxo de la civilización occidental” (Caride, 2005:75) (“dimensión cultural de la globalización” Caride&Meira, 2001:43). O, como afirma Giddens (1993) citado por Caride&Meira (2001:45) “los aspectos locales son penetrados en profundidad y configurados por influencias sociales que se generan a gran distancia de ellos”. Se pierde identidad individual y colectiva y se dificulta el sentimiento de pertenencia vinculado o enraizado en un determinado territorio y con unas prácticas culturales idiosincrásicas, minimizándose la capacidad siquiera para pensar alternativas al modelo preponderante.

Es bajo estas circunstancias cuando los ciudadanos dejan de serlo, incluso deja de aludírseles como personas para pasar a otras denominaciones menos amables que poco o nada tienen de aleatorio o casual y que tampoco refieren cuestiones o vericuetos de carácter semántico. Son individuos, sujetos, clientes, usuarios, consumidores, etc., expresiones que de por sí reducen el protagonismo a las facultades resaltadas con anterioridad. Y todo ello, como decíamos, minimiza el papel de las personas a la hora de participar en la construcción de su proyecto y de su espacio vital. Se coarta su capacidad asociativa y su potencial para construir

comunidad. Se incrementa la desconfianza hacia el otro fomentando un feroz individualismo y una competitividad exacerbada, casi fanática, ante la posibilidad de que ese otro, como resaltábamos anteriormente, ocupe tu lugar en la cadena de producción y ponga en peligro tus ingresos o tu sustento. Se habla de tiempos de incertidumbre, de nada a largo plazo, de que el futuro no existe, se invalidan o inhabilitan las utopías (tan saludables y provechosas en las conquistas sociales), ello redundando en el sentimiento de soledad, conformismo o impotencia del ciudadano que se autopercebe como incapaz para construir algo en común con los demás (redes, proyectos compartidos, etc.). El factor de desarrollo social e individual es la aceptación del enfrentamiento competitivo, pero la libertad individual gravita alrededor de la distinción y el gusto, reduciéndose a la proyección de lo que se tiene o se puede adquirir (manifestándose así la pertenencia a grupos diferentes).

Esas pautas de configuración de la sociedad actual y las percepciones generalizadas en relación al concepto calidad de vida se trasladan también, y como no podía ser de otra forma, a los tiempos de ocio, de modo que, por ejemplo, la posibilidad de emplear los tiempos libres como una oportunidad para formar parte, previo pago, de una especie de élite, a través de actividades turísticas, recreativas, culturales (normalmente espectáculos de masas o grandes eventos en infraestructuras igualmente de gran calibre, conciertos, festivales, parques temáticos, etc.), etc., constituye una práctica muy extendida hoy en día que nos habla a las claras de la mercantilización que azota a las prácticas que ocupan los tiempos de ocio y que nos traslada al terreno del eterno debate entre ocio y negocio en el que el segundo suele hacer prevalecer sus intereses sobre el primero y sobre todo aquel que se intente inmiscuir en esa suerte de dualidad, a nuestro juicio, antitética. Estos entretenimientos de masas han provocado, del mismo modo, una especie de uniformización y globalización de tendencias políticas, económicas, culturales y educativas que minimizan la especificidad personal de cada persona, en este caso, en el ámbito cultural, creativo, recreativo, lúdico, etc. El componente autotélico pasa a un segundo plano y se ve superado por otras consideraciones que sacrifican el bienestar personal a favor de diferentes aspectos estrechamente vinculados con esa visión materialista, con lo que popularmente se entiende, como apuntábamos con anterioridad, por una “buena vida”, acabando por extenderse y popularizarse, de una forma global, a escala planetaria, un ocio consumista de forma que la maquinaria de la sociedad de consumo invade, también, el auténtico terreno para alcanzar la genuina autorrealización personal, el espacio idóneo para el cultivo de la felicidad, el ocio.

Tratamos de hacer hincapié en que es posible un nuevo modo de entender la calidad de vida, basado en la capacidad para formar parte de algo en común junto con otros, de forma que podamos ostentar un cierto protagonismo a nivel público en cuestiones que nos afecten de forma directa en nuestra vida cotidiana; y es que la satisfacción de ser tenido en cuenta y de poder considerarse, junto con otros, como protagonista y parte activa en el origen de cualquier iniciativa, actividad, dinámica o política pública por minúscula que sea, constituye otra forma de bienestar alejada de parámetros basados en la acumulación material, el individualismo y la competitividad. Los tiempos de ocio, así como las iniciativas que en ellos se implementan de una forma cooperativa, pueden suponer un punto de inicio ciertamente idóneo para fomentar la participación en comunidad y para promover la implantación de un verdadero sistema de democracia participativa, de base, deliberativa, que pueda paliar o superar las limitaciones de la democracia representativa y que haga a los ciudadanos partícipes de lo que ocurre en su ecosistema social más cercano. A este efecto, las potencialidades de las iniciativas que pretendemos retratar en este texto no se sitúan tanto en el plano de su influencia directa a la hora de alcanzar esos ambiciosos objetivos, sino más bien en el poder simbólico que poseen para ejemplificar la capacidad de autoorganización, acción autónoma y autogestión de los ciudadanos, no en vano, son iniciativas que nacen del pueblo para el pueblo, con un gran arraigo social y con una significación fundamental en la construcción de la identidad personal y social de los ciudadanos (característica ésta que no es ni rígida ni inmutable), que sirven de instrumento de cohesión e intercambio, de herramienta relacional para la comunidad que las implementa, además de reforzar ese enfatizado sentimiento de pertenencia con respecto a un determinado territorio en el que se contextualizan esas iniciativas. En resumen, el ocio comunitario y las experiencias o vivencias que en él se incluyen como foro, espacio, mecanismo o plataforma para la participación social.

## 2. El ocio como herramienta para el desarrollo comunitario: su dimensión lúdico-festiva en pos de la democracia cultural

El otrora importante sentimiento de comunidad parece haberse diluido poco a poco con motivo de los tránsitos poblacionales hacia zonas eminentemente urbanas con, a priori, mayores oportunidades de índole económica, provocando una suerte de deslocalización personal o vital en cuanto a no sentirse parte de algo junto con otros en el marco de un determinado

territorio. La competitividad y el individualismo que devienen de un sistema sociopolítico y económico que, como hemos declarado con anterioridad, se nutre y realimenta de forma implacable a partir de la promoción del miedo y la desconfianza mutua, han hecho el resto. Valores como la solidaridad, el altruismo, la cooperación, el mutualismo, la reciprocidad, etc., representativos de la *Gemeinschaft* (comunidad en su acepción tradicional) de Tönnies, se han visto relegados a un segundo plano y han perdido protagonismo a favor de consideraciones de otra naturaleza, generalmente fundamentadas en esa señalada tendencia individualista.

Si hablamos de desarrollo comunitario y de las potencialidades del ocio a ese respecto huelga decir que las dinámicas participativas de carácter no formalizado o espontáneo que describimos en estas líneas constituyen un modo idóneo de comprometer (personal y colectivamente) a la ciudadanía con sus procesos de desarrollo. De forma que, como veremos más adelante, del análisis de dichas prácticas, se infiere que lo fundamental, a nuestro entender, en festejos, eventos, celebraciones, etc., no es el día o las fechas señaladas, esto es, el producto final, sino las dinámicas y los procesos que se generan y que posibilitan alcanzar esa meta en común. Es así que resulta “factible pasar de los estrechos márgenes de la democratización cultural a las fecundas posibilidades que ofrece la democracia cultural” (Caride, 2005:76-77). Del mismo modo, la difusión de una cultura de masas a través de los diversos artificios o plataformas que habilita o implementa de forma premeditada la sociedad de consumo termina por concebir al ciudadano como cliente, usuario o consumidor (papel pasivo) de una cultura, como decíamos, masificada, mientras que la democracia cultural considera a las personas creadores o productores (papel activo) de una cultura singularizada y persigue que ésta se ubique “entre los fenómenos más cotidianos de la vida social” (Caride, 2005:77). Y es que de la cultura basada en los espectáculos de masas y en los grandes eventos en infraestructuras monumentales se deriva una macabra consecuencia según la cual la cultura se asemeja, de forma peligrosa, a una especie de coto privado para una minoría privilegiada, desde el punto de vista económico e intelectual, que ofrece productos terminados para el consumo de una mayoría que, por otro lado, con su casi inevitable asistencia, es quien hace factible y viable al mismo modelo. Lo mismo ocurre, como señalábamos con anterioridad, con el ocio consumista que llega a entenderse como una suerte de salvoconducto para el acceso a la élite social.

Al contrario de lo que pueda pensarse en el sentido de que la defensa de las particularidades o singularidades de índole cultural existentes en un territorio pueden suponer cierto reduccionismo o separatismo que imposibiliten el avance hacia el carácter multi e

intercultural de nuestra sociedad, debemos señalar que el reconocimiento y la puesta en valor de las señas de identidad cultural existentes en cada sociedad, así como de su carácter internamente diferencial y externamente diferenciador, no solo no constituyen un obstáculo para el logro de una igualdad garante de derechos para las personas y los colectivos sociales sino que permiten, dentro del marco democrático y dialogal que ha de representar la comunidad, una convivencia más tolerante, solidaria y justa, permitiendo, además, estrechar los lazos y los vínculos de las personas entre sí y con respecto a un territorio, condiciones sine qua non para que podamos hablar de comunidad (Santos Rego & Lorenzo, 2012).

Concordamos con Caride (2005) al apuntar que, sin caer en la necedad que sería obviar que vivimos en una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada, es necesario promover la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato produciéndose, por extensión, una habilitación de los recursos endógenos del territorio y de las comunidades locales e incrementándose la percepción, por parte de las personas, de que poseen oportunidades para ser partícipes de iniciativas que vinculen territorio y habitantes.

Partiendo de la base de las innegables potencialidades educativas que presenta el juego con independencia de la edad de quien lo practique y tomando en consideración los tres grupos diferentes de edades lúdicas que señala Burkarten los que el tercer momento es el que viene marcado por la inhibición de forma que “el jugador prefiere ocultarse detrás de una máscara o de un determinado papel en el que hace patente una actitud humana” (Cuenca, 2004:244) podemos establecer un fuerte paralelismo con respecto a los festejos o celebraciones que se mencionan o analizan en estas líneas. En este sentido es obligado señalar que muchos de esos festejos o celebraciones que ejemplifican la visión lúdico-festiva que intentamos analizar en este texto, encuentran su significación fundamental en el carácter grupal que los define, y es que “la fiesta...no se justifica desde una vivencia exclusivamente individual. La fiesta sólo tiene sentido cuando se comparte” (Cuenca, 2004:58). Es así que se generan espacios de interacción, de encuentro, de diálogo de (re)construcción colectiva, etc., a raíz de eventos que, en la mayoría de las ocasiones, contienen una importante carga emocional originada en su carácter tradicional. Trabajamos con un concepto amplio de cultura y de políticas culturales pues entendemos que estas “abarcan también los modos de vida, las tradiciones, las creencias, la forma de relacionarse las personas, los hábitos, la gastronomía, las fiestas populares, la indumentaria, los valores compartidos...” (Moreno, 2013: 98).

Lejos de lo que pueda pensarse, las actividades lúdico-festivas no suponen en exclusividad un espacio de evasión o una vía de escape a la realidad cotidiana, sino que su relevancia y significatividad en la configuración de la identidad personal y colectiva y en la creación de vínculos sociales trasciende los límites del simple divertimento (al que no pretendemos restar importancia). De esta manera, y siguiendo a Pieper (1974), trabajar y celebrar una fiesta se ubican en un plano ciertamente similar, compartiendo una raíz común, de manera que si la una se apaga, la otra se seca.

### 3. Desarrollo comunitario y dinámicas participativas de carácter espontáneo: el caso del "Entroido" en Galicia.

La pluralidad de dimensiones que se integran en las prácticas de ocio se constituye como una característica definitoria o identitaria de esas mismas prácticas. Dos de esas dimensiones, juego y fiesta, se entremezclan, se condensan y hasta, felizmente, se solapan en diferentes iniciativas (como las descritas en estas páginas) que, fundamentalmente a nivel local, representan y caracterizan a una determinada comunidad así como a las personas que forman parte de la misma quienes, a su vez, crean y recrean, de forma permanente, esas celebraciones o festejos idiosincrásicos enraizados dentro de un determinado territorio.

"En las comunidades tradicionales existe un trasfondo mítico o ritual que conserva un profundo significado; pero, en cualquier caso, juego y fiesta comparten el acceso a un ámbito distinto de la realidad cotidiana, que nos permite trascender a lo que nos rodea, transformando y humanizando el mundo con otras vivencias que se desarrollan como experiencia de ocio". (Csikszentmihalyi, Cuenca, Buarque, Trigo et al., 2001:56).

Esos dos componentes de las actividades lúdico-festivas entroncan directamente con una de las dimensiones fundamentales de los tiempos de ocio: el pretendido carácter autotélico de las mismas, indispensable, por otro lado, para que puedan ser consideradas como tal. Esa finalidad en si misma de las actividades de ocio refiere, a nuestro parecer, un cierto componente de espontaneidad presente en las iniciativas que se detallarán en las líneas que siguen.

Esas propuestas, iniciativas, celebraciones, festejos, prácticas, eventos, vivencias, etc., reivindican y reclaman el protagonismo de las culturas y de las comunidades locales como pretexto y contexto de una educación capaz de afrontar las desalentadoras señas de identidad que marcan nuestra sociedad contemporánea. Una educación para la participación, para la implicación, para la asunción de responsabilidades, para la toma de conciencia en cuanto a nuestro necesario papel principal en las decisiones que nos incumben o que bien afectan, bien condicionan, nuestro quehacer vital. Es así que entendemos esas prácticas de ocio de carácter lúdico-festivo, de naturaleza similar a las descritas en este texto, como esferas públicas de participación social. En ningún caso el potencial, nos atreveríamos a decir que descomunal, de iniciativas de esta índole se puede poner en tela de juicio puesto que representan los mecanismos que las personas utilizan para definirse a sí mismos, y definir las relaciones que establecen con su comunidad y con su ecosistema social en general. Prácticas que, lejos de lo que pueda pensarse, gozan de una complejidad estructural inherente y de un ritual casi litúrgico que, en muchos casos, sólo los autóctonos logran comprender o descifrar y que se transmiten de generación en generación como un salvoconducto de irremplazable valor para su identificación con la comunidad de referencia. Experiencias, todas ellas, que gozan de un importante caudal social (Sotelino, 2009).

Lo que en este trabajo presentamos es el *Entroido*, una fiesta tradicional de Galicia que coincide en fechas y en algunos aspectos con el Carnaval, pero que al mismo tiempo tiene rasgos definitorios y diferenciales que a lo largo del texto iremos describiendo. El término procede del vocablo latino *introitus*, que significa entrada, comienzo, no solo del tiempo de cuaresma sino también de un nuevo ciclo del agro, cuando se renueva la fertilidad de la tierra. Esta fiesta cobra especial protagonismo en la Provincia de Ourense siendo definida como "(...) la locomotora de un tren potente que lleva originalidad en sus vagones y tradiciones que no deben morir por ser parte fundamental de nuestra idiosincrasia" (Ocio.lavozdeg Galicia.es), siendo aquí muchas las localidades que cuentan con sus tradiciones, manifestaciones y representaciones propias, definiendo e identificando la fiesta.

Como sabemos, Galicia es una tierra rica en manifestaciones de cultura tradicional. Las fiestas de diferente índole o romerías son muy comunes a lo largo de nuestra geografía, sobre todo en época estival. El *Entroido* comparte con todas ellas el componente lúdico pero con un peso social, histórico y cultural muy importante. A estos efectos Gondar (1995) apunta que las fiestas son un complejo simbólico en que se expresan actitudes,



cualidades, valores, fenómenos sociales, etc., en un todo estructurado y coherente. Toda fiesta constituye por lo tanto un lenguaje sólo accesible a aquellos que dominan su código comunicativo (...) el Carnaval, como cualquier fiesta es, por lo tanto, una forma de hablar que nos está transmitiendo mensajes.

Y así lo entienden las villas y pueblos donde se celebra con mayor énfasis, que lo ven cómo algo de todos, que forma parte de ellos y de su historia. La vivencia e identificación personal que supone el *Entroido*, se refleja en la transmisión intergeneracional de todas y cada una de las tradiciones que alrededor de esta fiesta se mueven, pues incluso hasta nuestros días llegan elementos ancestrales que se pierden en la memoria de libros y escritos, sin saber siquiera el porqué exacto de muchos de estos “rituales”; son varios los ejemplos que podemos por, desde las máscaras y trajes incluso el propio ciclo de Carnaval. De este modo, Cocho (1998) apunta que en Carnaval, el *Entroido*, es la gran fiesta de las fiestas, todo un compendio de creativa espontaneidad, por una parte, y de repetición de seculares rituales, por otra. El arquetipo de transgresión del orden habitual, de la inversión de valores. Urbano y rural, algo tendrá el Carnaval para que resistiera el paso de los años y siglos en la vieja Europa del Sur.

Esta transmisión no se hace tanto de una manera oral, sino como vivencia propia de abuelos, padres y hijos. Es muy común ver en los Folións de la Comarca de O Bolo a diferentes generaciones tocando juntos bombos y aperos de labranza, o a *Peliqueiros* de todas las edades en la Plaza da Picota de Laza, o sencillamente familias enteras disfrazadas siguiendo la misma temática componiendo una comparsa. Blanco (2000:136) recoge en las siguientes estrofas<sup>1</sup> recitadas en el *Testamento do Burro*<sup>2</sup> de 1996 una evidencia del sentimiento que supone esta transmisión:

Yo le doy vueltas y vueltas  
Y no me entra en la cabecita,  
Podrán copiar los trajes  
Pero no la posturita  
Ves a los niños pequeñitos

---

1. Traducción de la cita original escrita en gallego.

2. Acto que se celebra el Martes por la tarde sirviendo como cierre al *Entroido* de Laza.

Corriendo por los prados  
Porque ya desde la barriga  
Sueñan con ser peliqueiro  
Nadie tiene Picota y Outeiro  
Ni Herrero ni Cantero,  
No tienen tampoco la estrena,  
Ni las hormigas ni la Morena  
Ni el orgullo ni la manera,  
Ni el estilo ni la raza  
Para arrancar de nuestro pecho  
¡¡ VIVA EL *Entroido* DE LAZA!!

Son pocas las celebraciones donde, al contrario que sucede en el *Entroido*, jóvenes y mayores tienen un mismo papel y donde se rompen barreras generacionales y culturales disfrutando, compartiendo, sintiendo y viviendo la fiesta por igual.

En estos días el pueblo es una unidad y todos conocen las normas, valores y tradiciones que la participación en el mismo exige; aunque la mayoría de las veces no se hagan explícitas, todos las comparten, y hacen cumplirlas a aquellos que deseen participar de la fiesta. Son días en los que la comunidad está unida en el desarrollo de los diferentes actos y eventos que marcan el ciclo festivo, dejando las diferencias a un lado por unos días y asumiendo diferentes roles en la organización de la fiesta. Todos cooperan para la consecución de objetivos comunes, porque “en cualquier acontecimiento grandioso de la vida social hay cooperación, puesto que sino no podría haberse producido ese relevante pasaje” (Gómez, 1997:111). El *Entroido* suele ser uno de esos grandes momentos del calendario en la vida del pueblo, villa o ciudad; tanto que en muchos de estos lugares son días no laborables, al igual que ocurre con otros grandes acontecimientos del año, lo que hace que todos los vecinos puedan disfrutar de él, esto, desde la óptica o la perspectiva de la pedagogía social, facilita que la gente pueda participar, ocupando su tiempo libre durante esta jornada y convirtiéndolo en ocio. Siendo este un tiempo con un gran potencial educativo, en el que se pueden adquirir numerosos aprendizajes pertenecientes al patrimonio de saberes populares, que deben tener un peso importante en el proceso formativo de las personas como miembros del cuerpo social. Volvemos a hacer referencia, de este modo, a otro de los aspectos clave de toda fiesta, el componente lúdico del ocio, como un

tiempo necesario para el individuo y para la comunidad, reconociéndose incluso como un derecho. Es un tiempo de distensión, de ruptura con la vida diaria, con el rutinario, un paréntesis de unos días. Las personas necesitamos de ese tiempo de cambio y liberación, donde poder disfrutar decidiendo cada uno en que actividad emplearlo. Es un tiempo con un potencial socioeducativo muy valioso donde se pueden cultivar múltiples habilidades y competencias de carácter sociorelacional. Caride (2003:48) apunta algunas cómo: “(...) construir nuevos aprendizajes, estimular la creación y la diversión, incrementar la participación social y el desarrollo de la personalidad, ya sea de cada sujeto (autorrealización) o de los espacios sociales en los que viven (...) debe ser estimado como un recurso clave para el desarrollo personal, social y económico”.

Antes ya apuntábamos la ruptura con la brecha entre generaciones, pero aún se va un paso más allá, ya que existe también la ruptura con el poder establecido. Otra característica de este tiempo es la suspensión de cualquier tipo de autoridad: siendo el pueblo quien impone la ley para todos. El alcalde y demás autoridades tienden a desaparecer en esos días y cuando aparecen son tratados como un miembro más. Otra de las barreras que se rompen son las de intimidad personal de la casa. Es común en pueblos como Laza u Oímbra (ambos en la provincia de Ourense) que durante estas fechas se abran las casas para invitar a los visitantes. Incluso se deja de lado la individualidad, el rol habitual, los posicionamientos ideológicos, etc; el disfraz ayuda a asumir roles que pueden ser incluso contrarios u opuestos a los que habitualmente desarrollamos. Flexibilizaremos también los tiempos, teniendo una percepción más distendida del mismo. En estas fechas pasamos del tiempo concreto al tiempo mítico (Rodríguez, 2007), donde desaparecen los relojes físicos para dejar que rija nuestro reloj biológico. En el *Entroido* no hay horarios establecidos, se puede decir incluso que no hay previsión, que prima la improvisación, donde el ritmo de vida viene marcado por la propia fiesta. Nos damos así unas vacaciones con respeto al ritmo contrarreloj al que nos sometemos a diario, porque, como hemos apuntado anteriormente, los tiempos en la sociedad actual están demasiado saturados y sobrecargados, lo que puede producir síntomas de ansiedad por no “llegar a tiempo”. Un ejemplo revelador, es el programa del *Entroido* de Laza donde presentan los diferentes actos en tornas de: Mañana, Tarde y Noche, sin ser como esas programaciones rígidas a las que estamos acostumbrados, aquí todo puede pasar en cualquier momento, de los vecinos depende.. Son momentos para cambiar de mentalidad y abrirse a toda la comunidad, porque en estas circunstancias las comunidades cobran vida. La gente ocupa los espacios comunes y

en ellos se materializa su identidad de grupo al amparo de sus símbolos. (Fidalgo (coord.), 2009:20). Así lo afirma Gondar (1995) cuando manifiesta que de mismo modo que vimos que pasaba en el campo de la fiesta cuando se va de Romería, el tiempo del Carnaval es también uno de esos espacios para el fomento de la solidaridad y olvidar las diferencias que, sobre todo, las sociedades montadas al viejo estilo necesitan para que la afirmación de los intereses egocéntricos de sus miembros no terminen por hacer desaparecer el cemento social indispensable en toda convivencia.

El *Entroido* se configura así como una celebración con un potencial para el desarrollo comunitario muy fuerte. Una de las claves de este supuesto es que los vecinos ya lo han asumido como propio, y el sentimiento de pertenencia ya viene dado, por lo que en cuanto a motivación, implicación y predisposición de los destinatarios se tiene mucho avanzado. Partiendo de este supuesto, la probabilidad de éxito para un proyecto de desarrollo comunitario es mucho mayor, porque tal y como dicen Llena y Úcar (2006:41) respecto al concepto de comunidad desde la visión del trabajo social, se entiende cómo “(...) la sociedad más próxima a la persona...; el concepto comunidad habla de cualidad en las relaciones allí donde existen intereses, objetivos y deseos comunes”, lo cual nos da muchas pistas de cómo debemos intervenir en un colectivo, buscando satisfacer los deseos e intereses comunes, canalizándolos hacia un objetivo final que debe ser el incremento del nivel de bienestar social de la misma.

La participación vecinal en la fiesta es muy grande, todos se implican de una forma u otra. El simple hecho de ponerse cualquier elemento característico de *Entroido*, ya es una manera de colaborar a hacer que mantenga su esencia. Son muchos los que forman parte de grupos, más o menos organizados, pero con una finalidad que se hace común, pasarlo lo mejor posible. Estas agrupaciones reciben nombres diferentes según las zonas: *Comparsas*, *Folións*, *Trebóns*, *Confradías*... Algunas funcionan durante todo el año como asociaciones o entidades culturales, que procuran conseguir algunos fondos para afrontar gastos, y así organizan actividades de todo tipo. Un ejemplo son los Folións de O Bolo, de los que ya hablábamos anteriormente en este trabajo, siendo agrupaciones podría decirse casi que “naturales” de los vecinos de los pueblos de esa comarca, donde generaciones completas de familiares y amigos se juntan para disfrutar conjuntamente del *Entrudo*<sup>3</sup>, y durante el año forman parte de comisiones de fiestas y otros encuentros de carácter lúdico cultural, para

---

3. Denominación del *Entroido* en esta zona.

ir recaudando fondos de modo y manera que, llegado el momento, todo el pueblo pueda tener unas buenas fiestas entroideras.

De cara a realizar un proyecto de desarrollo comunitario estos agrupamientos se presentan cómo una oportunidad, ya que pueden ser “vehículos” dinamizadores e incluso parte sustancial del mismo. Se podría fomentar la creación de asociaciones, algo más organizadas que funcionaran durante todo el año como tal, promoviendo iniciativas y actividades para sus socios y para el conjunto de los vecinos. Esto supondría comenzar a trazar un tejido asociativo, aun más sólido, en un territorio, de manera que si se sabe desarrollar un proyecto con ellos, donde sus intereses se vean correspondidos, tendremos un importante apoyo para promover el desarrollo global de esa zona. Tenemos que pensar que la mayoría de estos colectivos tienen como vínculo de unión el *Entroido*, y sus objetivos y motivaciones son muy semejantes, por lo que se hace posible un trabajo en red buscando el beneficio y bien común.

Un ejemplo que podría ser parte de un proyecto de desarrollo comunitario sería la coordinación de la propia fiesta del *Entroido* por parte de los que están directamente implicados, pudiendo crear una comisión organizadora donde todos los colectivos estuvieran representados, así la fiesta seguiría siendo cómo decíamos antes, del pueblo y para el pueblo. Incluso se podría pensar en un proyecto donde se implicasen los diferentes *Entroidos* de una comarca, haciendo así un proyecto global para ese territorio. Otro ejemplo podría ser la creación de un Museo o Centro de Interpretación, para lo cuál todas estas asociaciones y grupos podrían tomar parte, bien cediendo piezas, en la organización de los espacios, en la distribución, en los contenidos... siendo así un proyecto que se sienta como un algo en común. Los beneficios nunca serán de carácter económico, pero sí que pueden venir dados mediante la creación de espacios dentro de esta infraestructura, que puedan ser utilizados para sus reuniones o juntas como entidad: Salón de actos, salas de reuniones, espacios comunes....

Un proyecto de este calibre además de sus repercusiones a nivel social y personal, también conlleva otras de carácter empresarial e incluso económico, ya que todo se conforma como un engranaje donde cada rueda va moviendo la otra y hacen así funcionar un gran mecanismo. Así es que durante estos días la economía de las villas y pueblos entroideros se revitaliza gracias a los visitantes, que llenan las plazas hoteleras y dejan su dinero en tiendas

y negocios locales. Los lugares donde se mantienen tan vivas las tradiciones son de un gran atractivo turístico, pero para que siga así los propios participantes tendrán que seguir haciendo que la fiesta no pierda los rasgos que la identifican y que la hacen única. En algunos establecimientos de Laza podemos ver diferentes carteles que dicen “*O Entroido de Laza taménsodesvos*”<sup>4</sup>, recordando al visitante que mediante el respeto a sus tradiciones también son partícipes de su conservación. En los últimos años, es mucha la difusión que se está haciendo de esta fiesta como unos de los principales atractivos turísticos de la Provincia de Ourense, pero hay que recordar que el éxito de los mismos no es de las instituciones que lo patrocinan o difunden, sino que es de los vecinos y vecinas de Laza, Viana do Bolo, Verín, Sarreaus, Vilariño de Conxo, Oímbra, Xinzo de Limia, etc, que supieron mantener vivas sus tradiciones permaneciendo unidos y luchando para que no se perdieran durante 40 largos años de dictadura, y así ahora poder vivir y celebrar el *Entroido* de la única manera que es posible, en la calle, con su gente y, por supuesto, con mucha fiesta.

En muchos casos los Poderes Públicos tratan de asumir las labores de gestión y organización de iniciativas de esta naturaleza trasladándolas al terreno de la cultura del espectáculo y provocando que los ciudadanos, verdaderos protagonistas de esas prácticas, busquen una suerte de desvinculación en relación a las mismas para procurar el diseño de actividades alternativas y que puedan percibir como realmente suyas. En la mayor parte de las ocasiones los festejos que fueron objeto, por decirlo de alguna manera, de asunción pública, terminan por traicionar sus verdaderos valores y se convierten en nuevos espectáculos de masas que redundan en la uniformidad o el monopolio cultural occidental. Pero por mucho dinero que se invierta para la organización de grandes Carnavales o eventos de otra naturaleza si el pueblo no los siente, la participación e implicación tenderá a ser más que escasa. Aquellas celebraciones que realmente siguen siendo una fiesta con carácter comunitario, identitario y relacional son aquellas que son organizadas por el pueblo y para el pueblo. Puesto que la participación en el entorno inmediato depende en gran medida del sentimiento de pertenencia a la misma comunidad, mientras no nos identifiquemos con algo y lo asumamos como parte de nuestra vida, jamás haremos nada por cambiarlo. Este también es el motivo de que cuando una celebración se desvirtúa y los vecinos ya no la reconocen como era, comienzan a sentirlo como algo externo, y su implicación en la misma tiende a ser mucho menor.

---

4. Traducción: El *Entroido* de Laza también sois vosotros.

## 5. Conclusión

Tras todo lo señalado a lo largo de las páginas que preceden y como una suerte de resumen o recordatorio de lo dicho, tenemos a bien señalar:

- El modelo sociopolítico y económico de la sociedad de consumo ha contribuido (y lo sigue haciendo en la actualidad) de una manera brutal a favorecer la difusión de un ocio vinculado de forma casi inseparable al consumo y a la vertiente económica o material (ocio – negocio), percibiéndose los tiempos para la autorrealización y el disfrute personal como un salvoconducto más para el acceso a una especie de élite que acredita su pertenencia y su carácter exclusivo a través de grandes dispendios en iniciativas de carácter turístico, recreativo, cultural, etc. (cultura del espectáculo), desvirtuándose, de ese modo, las verdaderas potencialidades de los tiempos de ocio y haciendo un flaco favor al desarrollo de la verdadera democracia cultural. Del mismo modo, en el contexto de una sociedad atemporal, el sistema productivo de la economía de mercado exige la subordinación de cualquier otra parcela temporal (incluidas las dedicadas al ocio) bajo el implacable e incontenible latir de los ritmos laborales.
- Ese mismo modelo traslada cualquier reflexión en torno a términos como calidad de vida, bienestar personal, desarrollo, etc., al terreno de lo económico, de lo material, del consumo y la opulencia (sublimando la postura de la civilización occidental como la única válida). Es así que no se acepta ni se plantea la posibilidad de alcanzar el bienestar a través de una participación efectiva, relevante y significativa en tu entorno más próximo o mediante un ocio creativo y autotélico.
- La occidentalización de prácticas que tradicionalmente actúan como mecanismo de filiación para los miembros de una comunidad encuentra un contrapeso indispensable en las dinámicas participativas de carácter espontáneo que, sin encajarse bajo una determinada etiqueta que las catalogue en una clasificación formal, contribuyen a que la generalización de determinados valores (que profundizan en los procesos de homogeneización y atomización cultural) no agreda o lesione las particularidades idiosincrásicas de cada territorio. A este respecto, resulta sumamente revelador el caso del *Entroido* en Galicia (similar al Carnaval), donde las celebraciones más concurridas y exitosas son aquellas que nacen del pueblo y para

el pueblo y que, como indicábamos con anterioridad, cuentan con un gran arraigo social y con una significación fundamental en la construcción de la identidad personal y social de los ciudadanos, en las que la autogestión es pieza clave y que sirven de instrumento de cohesión, de herramienta relacional para la comunidad que las implementa, además de reforzar el sentimiento de pertenencia con respecto a un determinado territorio en el que se contextualizan esos festejos.

## 6. Referencias

- Alguacil, J. (ed.) (2003). *Ciudadanía, ciudadanos y democracia participativa*. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- Blanco, X. (2000). *Laza. O Entroidoenxebre*. Ourense: Deputación de Ourense.
- Buitrago, M.J. (2007). *Educación para la ciudadanía: los valores del ocio y el tiempo libre*. Málaga: Aljibe.
- Caride, J. A. & Meira, P. A. (2001): Las dimensiones de una crisis: urgencia y emergencia de la conciencia global. En J.A. Caride, y P.A. Meira, *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel, pp. 21-65.
- Caride, J.A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 47-51.
- Caride, J.A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Cocho, F. (1998). *O Entroido Galego*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.
- Csikszentmihalyi, M., Cuenca, M., Buarque, C., Trigo, V. et al. (2001). *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Documentos de Estudios de Ocio, 18. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (1999). *Ocio y Formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, 7. Bilbao: Universidad de Deusto.



Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Serie Pedagogía, vol. 8. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fidalgo, X.A. (coord.) (2009). *As Caras do Entroido Ourenseño*. Ourense: Deputación de Ourense.

Figueres, P. (2005). *Animación de ocio y tiempo libre: servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.

Gómez, E. (1997). Cultura y Sociedad. En A. Aguirre (ed.), *Cultura e Identidad Cultural. Introducción a la antropología*. Barcelona: Ediciones B, pp. 109-136.

Gondar, M. (1995). *Crítica da Razón Galega. Entre o Nos-Mesmos e o Nos-outros*. Vigo: Edicións A Nosa Terra.

Llena, A. & Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales. En A. Llena y X. Úcar, *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Moreno, A. (2013). La Cultura como Agente de Cambio Social en el Desarrollo Comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad* [en línea] 2013, 25 [Fecha de consulta: 25 de mayo de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551284007>> ISSN 1131-5598

Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta*. Madrid: Rialp.

Rodríguez, A. (2007). Entrar na dimensión lúdica da festa. *Periódico O Sil. Especial Entroido 2007*, 4 de Febrero 2007.

Santos Rego, M.A. & Lorenzo, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.

Sotelino, A. (2009). *Entroido e identidade*. Un punto de encontro entre culturas. *Revista Galega de Educación*, 43, 122-124.

### Fuentes digitales

Ocio.lavozdeg Galicia.es/se\_escapate/. Del oso de Lugo a los apropósitos de A Coruña pasando por el Loro «Ravachol». (Consulta: 02/03/2018)



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063