

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: LA COLABORACIÓN CON LA ASOCIACIÓN DE LAS KELLYS DE BENIDORM*

A service-learning experience: collaboration with the association of the kellys of Benidorm

Rafael Olmos Vila. *IES Bernat de Sarrià (España)*.

Contacto: rafa.olmos@iesbernatdesarria.com

Fecha recepción: 02/12/2020 - Fecha aceptación: 11/01/2021

RESUMEN

Se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio dentro de la implementación de un currículo basado en problemas sociales de la localidad, durante un curso académico en la materia del Proyecto Interdisciplinario en 3º y 4º ESO. La experiencia gira en torno a la colaboración con la organización de las kellys: las camareras de piso de los hoteles. La asociación es muy activa en la lucha contra la precarización laboral, promoviendo acciones reivindicativas y siendo muy bien valorada por los comunidad. El modelo económico de la localidad, basado en el turismo, genera empleos ligados a la hostelería y dependientes de la estación estival. Muchas de las madres, familiares y vecinas del alumnado trabajan en esta profesión. En el artículo se expone cómo el alumnado participó estrechamente en diferentes acciones con la asociación: desde ayudar en la proyección de un documental hasta apoyarlas en una manifestación. Los resultados muestran su compromiso, participando activamente e implicándose más allá de las acciones programadas, cuando se trata de problemas cercanos y visibles para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Problemas sociales, aprendizaje servicio, camareras de piso, ciudadanía crítica y participativa.

ABSTRACT

A learning-service experience is presented within the implementation of a curriculum based on social problems of the locality, during an academic course in the field of the Interdisciplinary Project in 3rd and 4th ESO. Experience revolves around collaboration with the organization of kellys: the chambermaids. The association is very active in the fight against work precariousness, promoting claims and being highly valued by the neighbors. The economic model of the town, based on tourism, generates jobs linked to hospitality and dependent on the summer season. Many of the mothers, relatives and neighbors of the students work in this profession. The article explains how students participated closely in different actions with the association: from assisting in the screening of a documentary to supporting them in a demonstration. The results show their commitment, actively participating and involving beyond scheduled actions, when it comes to problems close and visible to students.

KEYWORDS

Teacher training. Social problems, service-learning, chambermaid, critical and participatory citizenship

**Esta investigación ha recibido el apoyo de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, mediante la convocatoria de subvenciones y asignaciones económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana, durante el curso académico 2018-2019 y 2019-2020.*

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual de la pandemia nos ha demostrado la importancia de las acciones cívicas, desde el compromiso individual para cumplir las normas, actuar con responsabilidad en no difundir información sensacionalista sin contrastarla, hasta para actuar solidariamente en ayudar a los colectivos más afectados.

Hemos comprobado cómo se organizaban durante el confinamiento comunidades de vecinos para hacer la compra o asistir emocionalmente a sus mayores en la soledad; mientras grupos de jóvenes se dedicaban al voluntariado para atender las nuevas necesidades generadas por la crisis.

Cabe preguntarnos si estas acciones surgen espontáneas en las sociedades en coyunturas difíciles, son más propicias en determinados modelos de sociedades cohesionadas, o si la educación, la escuela, puede contribuir en concientizar a las niñas y los niños por el bien común y cooperar para afrontar las adversidades.

Las investigaciones sobre la participación y representaciones de los adolescentes sobre la política pueden aportarnos algunas respuestas. La encuesta del Instituto de la Juventud de España (INJUVE, 2017a) señala que los jóvenes de 15-19 años son los que más confían en las organizaciones no gubernamentales, ante la desafección por los partidos políticos (Olmos, 2016). Destacando entre sus acciones de participación política asistir a manifestaciones (40,8%), firmar peticiones de apoyo a una causa (39,5%) o comprar ciertos productos por razones políticas, éticas o para favorecer el medio ambiente (38,5%).

Los jóvenes son el grupo con menor aportación económica a entidades por su baja capacidad, pero su implicación es mayor que otros grupos de edad, optando por comprometerse en organizaciones de tiempo libre, altermundistas o ecologistas, frente a las tradicionales (Alarcón, 2019). Precisamente aquellos que muestran una mayor participación

cooperativa en poder cambiar, ayudar y mejorar el mundo, se muestran más optimistas y empoderados, confiando más en el alcance transformador de sus acciones (López y Herrero, 2019; Sant, 2014).

En los dos últimos cursos 2018-2019 y 2019-2020, hemos implementado dentro de la materia del Proyecto Interdisciplinario, el estudio de los problemas sociales de la localidad (Kemmis, Cole y Suggett, 2007):

El proyecto Interdisciplinario se define como una secuencia didáctica que se organiza con elementos curriculares de varias materias. En cada proyecto, el alumno o alumna tiene que seguir un proceso (que incluye la investigación, la creatividad, la toma de decisiones, el uso de estrategias, la comunicación en formatos diversos, etc.). El objetivo es crear un vínculo entre el ámbito de conocimiento académico y el entorno sociocultural de este. Se podrá contar con la colaboración de agentes externos, como pueden ser entidades, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, empresas, instituciones educativas, medios de comunicación, administraciones, voluntarios... (Resolución de 28 de julio de 2020, p.29698).

El objetivo central de la investigación y de la introducción de la materia, era visibilizar los problemas cercanos de la localidad desde su estudio cooperativo en el aula y comprobar el interés y la autonomía del alumnado en trasladar sus inquietudes en un proyecto de aprendizaje servicio (Martínez, 2020).

1.1. Marco teórico

Los problemas sociales son complejos, exigen partir de una concepción epistemológica holística, recurrir a disciplinas y técnicas de investigación de diferentes campos del saber (Ortega-Sánchez y Olmos, 2018). Las ciencias sociales por su carácter multidisciplinar son un cómodo hábitat de convergencia.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se destaca la importancia de traer las problemáticas sociales al aula, abrir la escuela a la

sociedad (González-Monfort y Santisteban, 2011), a las inquietudes de los chicos y chicas, aquellos problemas que les resultan concretos y les afectan. Cuando se tratan en el currículum directamente o se establecen nexos entre los problemas históricos como las condiciones del primer proletariado y la precarización actual o entre la lucha por el sufragio femenino y el discurso del feminismo actual, se consigue despertar el interés y empatía del alumnado (Call, Haro y Oller, 2014; Evans y Saxe, 1996; Levstik y Tyson, 2008). No se trata de cometer anacronismos, sino de desarrollar destrezas críticas y creativas, analizar cómo nuestros antepasados se enfrentaron a problemas similares con matices y contextos diferentes, qué resistencias encontraron y qué soluciones aportaron (Voss y Wiley, 2006).

No todos los problemas actuales son heredados o tienen raíces históricas, pero en un mundo global, sí tienen resonancia y alcance más allá de nuestras fronteras (Santisteban, 2019). Abordarlos en el aula, implica partir del estudio de la localidad para conducirnos a actuar globalmente (Pagès, 2002; Souto, 2018). La perspectiva glocal (Rodríguez y Claudino, 2018), vislumbrar la repercusión y similitudes de un problema social más allá del espacio inmediato, no solo persigue la comprensión amplia, sino también la competencia social y ciudadana, en tanto que se favorezca en el aula la participación en los problemas contemporáneos (Huddleston, 2005; Olmos, 2019; Pagès, 2012; Westheimer, 2015).

La introducción de *les questions socialment vives* (Legardez y Simonneaux, 2006), temas que no son ajenos, fuerza al alumnado a posicionarse, cuestionarse sus prejuicios y planteamientos, en tanto que se confrontan en el aula (Hess, 2009). Enfrentarse a temas conflictivos, con diferentes interpretaciones en las familias y en los medios de comunicación, es una experiencia para desarrollar sus habilidades heurísticas y de investigación crítica en la era de las fake news y la desinformación (González-Monfort y Santisteban, 2020):

Las cuestiones sociales y políticas que aparecen en los medios están promovidas en muchas ocasiones por grupos de opinión o

poder que pretenden ganar influencia. Si los jóvenes no identifican quién está detrás de la información que encuentran en las redes sociales y en los medios digitales, serán manipulados con mucha facilidad (p.41).

Los aprendizajes y destrezas críticas deben traducirse en una acción política, más allá de votar responsablemente (INJUVE, 2017b; Alarcón, 2019) y concretarse en otras formas de participar y transformar en la sociedad. El aprendizaje-servicio (ApS), los proyectos de intervención en acciones cercanas son un modo de influir en la realidad próxima, desarrollar la práctica curricular vinculada al territorio (Cress, Reintenuer y Collier, 2005; Traver-Martí, Moliner y Sales, 2019).

Siguiendo a Tapia (2001) su implementación parte de un proceso diagnóstico, de análisis e investigación sobre el problema inmediato. En la medida que las conclusiones se transmiten a la comunidad hay una intervención, que si se aplica en intentos prácticos de solución podemos definir como servicio. La asistencia a la comunidad, el servicio, se convierte en aprendizaje-servicio cuando es planificado y atiende tanto a los intereses de la sociedad como a los formativos de la institución educativa (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell, 2014). No se trata solo de desarrollar una intervención solidaria o altruista, sino además que la contribución social repercute, esté en armonía, con los objetivos académicos que nos propusimos.

Una acción de ApS debe adecuarse al contexto (Batllé, 2013) y escuchar las demandas de cada localidad y el tipo de acción que requieren para conseguir que el alumnado se involucre ante un problema presente y tangente a su realidad (Mayor, 2018; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). El éxito de la propuesta, el residuo cognitivo y emocional en los chicos y chicas, radica en la elección del problema y la colaboración con la entidad local. El alcance de su intervención transformadora y cooperativa, les empodera en su capacidad como ciudadanos y ciudadanas activos (Dolgon, Mitchell y Eatman, 2017; Zimmerman, Li, Moreau, Wilopo y Blum, 2019).

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se dividió la clase en diferentes grupos de trabajo que asumieron la siguiente tarea: formaban parte de una comisión de investigación del Ayuntamiento encargada de realizar un informe sobre el estado de la cuestión de un problema de la ciudad y de aportar posibles soluciones. Cada grupo eligió el tema de estudio de manera libre: unos profundizaron en la repercusión económica y acústica de los macrofestivales que se celebran en verano, las consecuencias del turismo low cost, la publicidad machista de las discotecas, etcétera. Los temas de estudio abordaron problemáticas cercanas, que les involucraban y afectaban a sus familias, así todas las cuestiones sociales que plantearon estaban estrechamente relacionados con el modelo económico de Benidorm. Desde el enfoque de Tapia (2001), esta tarea se correspondería con la fase de diagnóstico.

En este artículo nos centraremos en explicar cómo se desarrolló la investigación del grupo de alumnos que estudió la precarización de las condiciones laborales de las *kellys* de Benidorm, por ser el que mejor ilustró una experiencia de aprendizaje-servicio.

El grupo estuvo formado por 8 integrantes, 2 chicas y 6 chicos, de los cuales dos madres trabajan como camareras de piso en los hoteles. Su primera tarea fue consensuar unos acuerdos de grupo, que establecían desde el medio y formatos para realizar el trabajo y las vías de comunicación, las horas en las que se conectarían, hasta cómo resolverían los posibles conflictos y el sistema de apercibimiento para los miembros que no cumplieran con sus funciones. Todos los miembros firmaron las normas de grupo y se comprometieron en cumplirlas.

2.1 La investigación

La primera parte del trabajo consistió en acercarse al tema de estudio desde la bibliografía que encontraron en la red, especialmente utilizaron el buscador google académico. No les indicamos ningún artículo en concreto, solo les sugerimos que se plantearan la perspectiva de los hoteleros, de la asociación, de los sindicatos, etc.

Su justificación del tema de estudio fue la siguiente:

“Benidorm es una ciudad turística que fundamenta su economía en el sector de los servicios. Las familias o viajeros que visitan nuestra ciudad suelen elegir pasar los días en hoteles o en apartamentos. Ambos son limpiados generalmente por personal de limpieza: auxiliares, camareras de pisos que forman parte de las plantillas de los hoteles, personal de empresas externas... Benidorm es la tercera ciudad de España con más plazas hoteleras, solo por detrás de Madrid y Barcelona, con más de 11,5 millones de pernoctaciones durante el año 2017. Si combinamos estos datos con los del mercado laboral de Benidorm, podemos entender la dependencia del trabajo de las camareras de piso respecto al turismo de sol y playa: es en la estación de verano cuando aumenta la contratación, mediante contratos temporales, pero son despedidas con la llegada del invierno (Tabla I). Por lo tanto sus contratos no serán una excepción en el sentido de la temporalidad e inestabilidad que supone.”

Tabla I. Tipos de contrataciones 2017 (Benidorm).
Fuente: Benidorm en cifras (Núñez de Cela, 2018, p.81)

Mes	Indefinidos	Temporales	Indefinidos %	Temporales %
ENERO	271	2.679	7,59%	92,41%
FEBRERO	323	2.411	8,01%	91,99%
MARZO	295	3.872	7,08%	92,92%
ABRIL	301	4.593	6,15%	93,85%
MAYO	307	4.194	6,82%	93,18%
JUNIO	287	5.114	5,31%	94,69%
JULIO	252	5.119	4,69%	95,31%
AGOSTO	221	3.376	6,14%	93,86%
SEPTIEMBRE	221	4.019	5,21%	94,79%
OCTUBRE	213	3.649	5,52%	94,48%
NOVIEMBRE	194	2.972	6,13%	93,87%
DICIEMBRE	199	3.483	5,40%	94,60%
PROMEDIO	243	3.790	6,17%	93,80%

La bibliografía científica consultada sobre las condiciones de trabajo hacía incidencia en sus repercusiones en la salud, desde investigaciones particulares y de sindicatos, hasta datos oficiales de organismos autonómicos:

“La mayoría de las *kellys* tienen alguna enfermedad física e incluso psicológica: *La práctica de posturas forzadas, manipulación de cargas*

y movimientos repetitivos pueden generar efectos que, agrupados, son conocidos como alteraciones musculoesqueléticas de la espalda y miembros superiores, estas lesiones tienen un amplio rango de enfermedades que ocasionan dolor e incapacidad. También la adopción de posturas inadecuadas, además de generar nuevas lesiones y más dolor constituyen un factor de riesgo muy importante a la hora de agravar lesiones osteomusculares preexistentes (Jiménez, Cabanillas, Quintana y Martín de la Caba, 2010). Lesiones que se agravan al estar agachadas o arrodilladas mucho tiempo afectando a las rodillas y pies" (Martínez, 2017; Niño, 2010).

El informe del INVASSAT (2018) señala que el 66% percibe molestias en la zona dorsal-lumbar de la espalda, seguidas por las molestias en hombros, brazos y cuello, que están por encima del 50% (p.22). Unos datos que son mucho peores en el informe de los sindicatos (CCOO, 2019; UGT, 2017): consumo de analgésicos, insomnio, depresión, ansiedad... como se ilustran en la Imagen I"



Imagen I. Situación actual camareras de piso. Fuente: Consumo de fármacos en camareras de piso (CCOO, 2019, p.5).

Su investigación se completó desde tres ópticas que pretendían alejarse de las investigaciones para captar la percepción cercana de los agentes: la representación del problema desde los medios de comunicación, los mensajes que publica la asociación de kellys a través de sus canales (blog, Facebook, Twitter) y las opiniones de los usuarios de las redes. En especial en este último ámbito, encontraron múltiples discursos de odio, de contenido machista en algunos foros: "Que vayan a una

mina a trabajar a ver si siguen opinando lo mismo"; "la verdad es que es un trabajo mal pagado. (...) pero lo compensan quedándose todo lo que encuentran fuera de las maletas"; "una de esas no aguanta 2 días en un andamio como pa (sic) ir a picar a un pozo", "limpiadoras que apenas saben sumar y juntar dos frases seguidas quejándose de condiciones laborales en un trabajo sin cualificación y que consiste en hacer camas/limpiar cuartos de baño" (Forocohes, 2017).

2.2 El servicio

2.2.1 Fuera del aula

El conocimiento de las condiciones laborales y los comentarios de algunas personas, predispuso al alumnado a dar un paso más y trabajar con la asociación. En primer lugar, nos pusimos en contacto con la Asociación de las Kellys de Benidorm a través de la dirección de su blog, cabe señalar que tuvimos que ser nosotros, el profesorado, quienes iniciáramos la comunicación, ante la falta de iniciativa del alumnado. Después de varios correos, coordinamos la visita para que asistieran a la asamblea que celebrarían el miércoles 27 de marzo de 2019 a las 18.00 en el Centro Llorca Llinares de Benidorm (Imagen II).



Imagen II. Asistiendo a la Asamblea de las Kellys

En la reunión se abordaron diferentes temas como la planificación de acciones para la manifestación del 1 de mayo, coordinando movilizar diferentes organizaciones feministas. Por otra parte, se habló de las denuncias que existen hacia algunos hoteles, las inspecciones que se realizan y la dificultad en que se cumplan los convenios.

Escucharon testimonios en primera persona de mujeres que padecían epicondilitis,

encontrándose encerradas en un círculo pesimista: la mutua no les reconocía la lesión, a pesar de ser ocasionada por su trabajo, durante este periodo se termina agotando el subsidio del paro, incorporándose cuando se consumía la prestación al lugar de trabajo, pero agravándose el dolor inicial.

Los relatos tenían un denominador común, la carga de trabajo 25-30 habitaciones por día, más de 50 camas y, en la mayoría de los casos, jornadas con más horas de trabajo de las que se reconocen en sus contratos. La fuerza de sus relatos, generan un importante residuo emocional en el alumnado, así *relatar sus historias personales es un aspecto que ellas consideran fundamental en su comunicación* (Fernández-Muñoz y Tomé-Caballero, 2020, p.9)

Paralelamente la asociación estaba preparando la proyección del documental *Hotel Explotación: Las Kellys* (Cisquella, 2019) que se llevaría a cabo en el salón de actos del Ayuntamiento, con aforo para 200 personas. El alumnado se ofreció a realizar los colgadores de las puertas de los hoteles de “No molestar”, pero con el mensaje: “No molestar. Estamos luchando por nuestros derechos” (Imagen III) en el color verde, que es el que identifica a Las Kellys.

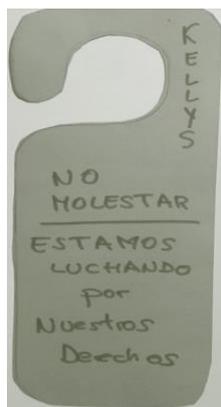


Imagen III. Colgador. Símbolo de las kellys.

2.2.2. En el aula

Después de asistir a la reunión, una vez en el aula, el grupo coordinó al resto de sus compañeros y realizaron un trabajo cooperativo y de forma autónoma, sin existir intervención por nuestra parte. El día 3 de abril se proyectaría el documental y contaban desde el día

27 de marzo hasta el 3 de abril para realizar los colgadores. En un primer momento pensaron en diseñar un logo por ordenador con imágenes de las Kellys, pero después de discutir entre ellos y ellas, optaron porque debía notarse que eran hechos uno a uno, manualmente, como la lucha de las Kellys. Un diseño por ordenador hubiera resultado más profesional, pero más frío y despersonalizado. Así que manos a la obra, se organizaron en un trabajo en cadena: unos se pusieron a dibujar plantillas, delimitarlas en las cartulina, recortarlas y otros a escribir el mensaje reivindicativo en los colgadores (Imagen IV).

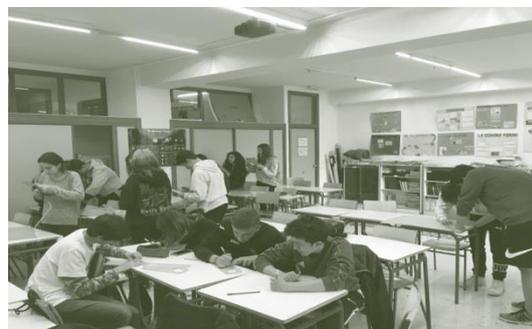


Imagen IV. Tareas de cooperación en la elaboración de los colgadores

El día de la proyección, los chicos acudieron antes para colocar los colgadores en cada butaca. Finalmente realizaron 238 colgadores para las 200 butacas de la sala de proyección (Imagen V). Con los restantes antes del estreno, salieron a la calle a explicar a los vecinos de Benidorm qué se iba a proyectar en el salón de actos del ayuntamiento e invitarles a ver el documental.



Imagen V. Preparación previa a la proyección

3. RESULTADOS

La colaboración con las kellys se incluía dentro de una investigación mayor sobre el tratamiento de los problemas locales dentro del currículum. Para conocer la percepción del

alumnado sobre convertir los asuntos sociales cercanos en temas de investigación, les instamos a entregar un simple informe en el cual debían señalar tres aspectos positivos y tres negativos, así como las posibles sugerencias. Se trató de un documento abierto y anónimo, porque no queríamos condicionarles y que fueran libremente críticos. Cabe recordar que recogimos todos sus testimonios, tanto los del grupo que colaboraron directamente con la asociación, como los de aquellos que estudiaron otros temas.

En general destacaron tres aspectos

- Estudiar los problemas cercanos: “he aprendido sobre los problemas de la ciudad en la que vivo”, “ahora comprendo mejor los problemas de mi localidad”, “considero muy importante que hayamos estudiado el trato a las chicas en las discotecas de Benidorm”.
- Trabajar en equipo: “en esta asignatura hemos trabajado desde el principio en equipo”, “he aprendido mucho de mis compañeros”, “el ambiente ha sido bueno en el grupo”.
- El pensamiento creativo y su empoderamiento: “hemos podido o intentado crear soluciones ante esos problemas”, “hemos ayudado a la asociación de las kellys con el premio”.

Los aspectos negativos que señalaron:

- La inquietud por otros problemas que consideran importantes: “podríamos haber estudiado problemas como el maltrato de los animales o la prostitución”, “me hubiera gustado que estudiáramos problemas como la venta de drogas”.
- Los problemas derivados del trabajo en equipo y de falta de actitud prosocial: “muchos compañeros no muestran interés por mejorar los problemas de nuestra ciudad”, “algunos compañeros no se involucraron en las tareas”, “hay gente que no está concienciada y se lo toma a risa”.
- El trabajo fuera del aula y su problemática: “al tener que trabajar fuera del horario escolar muchos de nuestros compañeros no acuden a estos encuentros”, “muchos tenemos actividades por las tardes y no

podemos acudir”. Como señalan muchos autores, aunque los y las jóvenes son conscientes de la necesidad de participar en su ciudad, no están dispuestos a sacrificar su tiempo de ocio para este tipo de actividades (Sant, Casas y Pagès, 2011).

En menor medida también destacaron las exposiciones grupales, perder la vergüenza, el uso de aplicaciones para las presentaciones y su puesta en escena (programas de edición de vídeos, glogster, sli.do, etc.).

Cabe recordar que sus trabajos, desde los macrofestivales hasta la gentrificación turística, fueron expuestos en el aula. En su coevaluación a partir de rúbricas, valoraron al grupo que desarrolló el trabajo sobre las kellys con la mejor puntuación, destacando su labor de documentación y su servicio. Toda la clase colaboró puntualmente en ayudar en la elaboración de los colgadores, aunque no asistieron a las asambleas o al documental, conocían desde dentro la implicación de sus compañeros.

Desde nuestra observación queremos destacar que tanto alumnos de 3º y 4º ESO acudieron a la asamblea de las kellys. El resto de compañeros, a pesar de estudiar otros problemas de la localidad, se sintieron concienciados y se involucraron en ayudar al resto (Martín, 2016).

El día de la proyección del documental, algunos alumnos participaron en el posterior debate. Otros acudieron a la Manifestación del Primero de Mayo con la asociación. La colaboración ha ido más allá de la materia y del curso académico: las representantes de la asociación acudieron a nuestro centro a finales del curso y el siguiente en el Día de la Mujer Trabajadora, realizando una charla debate a diferentes cursos del centro.

Paralelamente el grupo que realizó el aprendizaje-servicio, presentó la experiencia al Concurso de la Facultad de Ciencias Sociales “Comprender la Sociedad con Ciencias

Sociales”¹ sobre la problematización de situaciones sociales próximas al estudiantado de los centros de Secundaria y vinculadas a las titulaciones de grado de la Facultad (Trabajo Social, Sociología, Relaciones Laborales). Su trabajo fue galardonado con el primer premio en la modalidad Relaciones Laborales. Los chicos y chicas invitaron a la asociación de las Kellys a la entrega del premio y lo recibieron junto a ellas (Imagen VI). Además de forma altruista destinaron a la asociación: el premio colectivo (un ordenador) y algunos la dotación económica individual, lo que evidencia la estrecha relación y toma de conciencia del alumnado.



Imagen VI. Recogiendo el premio junto a las kellys

Como señala Tapia (2001) debe existir una reciprocidad entre el centro educativo y la asociación, un diálogo que retroalimente a ambas instituciones. Los aprendizajes, las implicaciones socioeducativas de la intervención, van más allá de los objetivos que nos propusimos. Como señalan Beltrán y Pina (2017) las kellys son un ejemplo de economía solidaria, de activismo laboral, de emprendimiento, autogestión y sororidad. Su lucha y reivindicaciones arrastró a nuestro alumnado, se sintieron parte, y con ella también aprendieron esos valores actitudinales de empoderamiento y compromiso social.

Las camareras de piso vieron cómo coyunturalmente con la reforma laboral se precarizaban aún más sus condiciones. Se trata de trabajos tradicionalmente ligados a las mujeres, sin olvidar que el llamado trabajo no remunerado, el trabajo doméstico y de cuidado de los

otros, sigue siendo invisibilizado (Antoni Beltrán, Reyes Beltrán y Gómez-Cantos, 2017; López-González, y Medina-Vicent, 2020), pero enormemente necesario para el mantenimiento del statu quo:

El carácter invisible y estructural intrínseco de dicho trabajo –construido económica y socialmente como menos valioso– convierte el caso de las kellys en un ejemplo para analizar cómo se articulan de forma entrelazada la precariedad laboral y la invisibilidad del cuidado en el sector turístico (López-González, y Medina-Vicent, 2020, p.4)

En este sentido, nuestros chicos y chicas, no solo aquellos cuyas madres desempeñaban el trabajo de camareras de piso, tomaron conciencia de esta realidad silenciada para asumir las tareas de la casa como un trabajo de toda la unidad familiar.

4. CONCLUSIONES

Pensamos que se cumplieron los objetivos. Abordar los problemas sociales en el aula les concienció y les dotó de herramientas para la investigación; pero trabajar con una asociación consiguió objetivos actitudinales: les empoderó, les mostró que las pequeñas acciones que transcurren a su alrededor tienen un gran poder transformador, siguiendo a Galeano *observaron que mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo*. Experiencias de aprendizaje-servicio y con un trasfondo sociopolítico de clase, como la lucha de las kellys, les muestran que su tarea como ciudadanos va más allá de ejercer el derecho a sufragio y les anima a participar en la mejora de sus barrios.

Hemos podido comprobar como el objetivo central, visibilizar los problemas cercanos de la localidad desde su estudio cooperativo en el aula, se consigue desde el estudio teórico, la fase diagnóstica, y se profundiza en el desarrollo del servicio. El alumnado que participó en la actividad de aprendizaje-servicio con las

¹ <https://www.uv.es/uvweb/socials/es/facultad-ciencias-sociales/premi-comprendre-societat-amb-ciencies-socials-reconeix-treballs-dependencia-construccio>

[masculinitat-situacio-les-kellys_1285849406401/Novetat.html?id=1286085243891](https://www.uv.es/uvweb/socials/es/facultad-ciencias-sociales/premi-comprendre-societat-amb-ciencies-socials-reconeix-treballs-dependencia-construccio)

kellys, estableció un vínculo de participación voluntaria y autónoma más allá de la asignatura. No obstante, debemos ser más cautos en las conclusiones: primero porque fuimos nosotros quienes impulsamos la colaboración en sus inicios, aunque luego no precisó de nuestra mediación y, en segundo lugar, porque no todos los temas de investigación que propusieron (los macrofestivales, la publicidad sexista o la suciedad de las calles) culminaron en experiencias de colaboración completas con instituciones de la localidad.

En definitiva, apostamos por la metodología del aprendizaje-servicio, ya que permite trabajar la competencia social y ciudadana e interpretar la realidad social para intervenir en ella, tomando decisiones constructivas y responsables en el marco de la convivencia.

AGRADECIMIENTOS

A la asociación de las kellys de Benidorm y su portavoz Yolanda García por abrirnos las puertas, permitirnos asistir a todas sus asambleas y mostrarnos un ejemplo de acción sociopolítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, P. (2019). Participació en entitats i associacions de la joventut. En R. Soler-i-Martí (coord.), *Joventut, implicació i context polític a Catalunya. Una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2017* (pp.193-229). Col·lecció d'Estudis, Num. 37. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/estudis37>
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Beltrán, A., Beltrán, R. y Gómez-Cantos, M.J. (2017). Ethics and economics. teaching materials for economics and philosophy classes in 1st year of upper secondary education. En L. Gómez-Chova, A. López-Martínez e I. Candel (eds.), *11th International Technology, education and development conference*. (pp.2722-2728). Valencia: Ed. International Academy of Technology, Education and Development (IATED).
- Beltrán, R. y Pina, S. (2017). Emprender desde la sororidad: las Kellys de Benidorm y las Aparadoras de Elche. En F. J. Cano-Montero y R. Calvo (coord.), *Ciencias laborales y emprendimiento: discursos, retos y experiencias de aula* (pp.213-226). Valencia: Neopàtria.
- Call, T., Haro, M.R. y Oller, M. (2014). "Que nadie se quede fuera". Las cuestiones sociales relevantes y las TIC en una enseñanza innovadora de la Geografía de 3º de la E.S.O. En R. Martínez y E. M. Tonda (eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, vol. 2 (pp.111-120). Córdoba: Universidad de Córdoba/AGE.
- CCOO. (2019). *Consumo de fármacos en camareras de piso*. Recuperado de https://www.ccoo.es/noticia:375646--Consumo_de_farmacos_en_camareras_de_piso&opc_id=70d9110eba662ab1b69ddb80f09ca3b1
- Cisque, G. (2019). *Hotel Explotación: Las Kellys*. Madrid: Centuria Films y Begin Again.
- Cress, CH.M., Reintena, V. y Collier, P.J. (2005). *Learning Through Serving: A Student Guidebook for Service-Learning and Civic Engagement Across Academic Disciplines and Cultural Communities*. Stylus Publishing.
- Dolgon, C., Mitchell, T.D. y Eatman, T.K. (Eds.) (2017). *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, R.W. y Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.

- Fernández-Muñoz, C. y Tomé-Caballero, M. (2020). Empleo del storytelling y las narrativas en primera persona en la comunicación de Las Kellys como referente para las ONGs. *Profesional De La Información*, 29(3). doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.25>
- Forocoches (25 de agosto de 2017). Las camareras de piso (Hoteles) dicen que su trabajo es tan duro como el de un minero. *Forocoches*. Recuperado de <https://www.forocoches.com/foro/showthread.php?t=5849715>
- González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41-47.
- González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.
- INJUVE (2017a). *Jóvenes, Participación y Cultura Política*. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/jovenes-participacion-y-cultura-politica-0>
- INJUVE (2017b). Informe juventud en España 2016. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2016>
- INVASSAT. (2018). *Campaña Camareras de piso 2017-2018*. Recuperado de http://www.invassat.gva.es/en/novedades/-/asset_publisher/IGQb4NYQG1sK/content/id/166023860
- Jiménez, M., Cabanillas, J.L., Quintana, A. y Martín de la Coba, I. (2010). Lesiones Osteomusculares en camareras de piso del sector hostelería canario. *Revista Digital de Prevención*, 2, 1-20.
- Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Llibres.
- LaSexta.com. (21 de marzo, 2018). *Miles de camareras de piso se rebelan contra la precariedad laboral: "Cobraba 1,13 euros la hora"*. Madrid: lasexta.com. Recuperado de https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/miles-de-camareras-de-piso-se-rebelan-contra-la-precariedad-laboral-cobraba-113-euros-la-hora_20160522574202f64beb287180b2bda8.html
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (Coord.). (2006). *L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. París: ESF.
- Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York-London: Routledge.
- López, R. y Herrero, L. (2019). Apoyo comunitario percibido en jóvenes y voluntariado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4(1), 117-126.
- López-González, J.L. y Medina-Vicent, M. (2020). Las Kellys y el turismo: de la invisibilidad del cuidado a la visibilidad política. *Digithum*, 25, 1-13.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Martínez, A. (2020). El aprendizaje-servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 22-42..
- Martínez, R. (2017). *Estudio ergonómico del cambio de ropa de cama en hoteles. Propuesta de solución tecnológica* (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Mayor, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de educación*, 76, 35-56.

- Niño, M.A. (2010). Alteraciones músculo-esqueléticas de las camareras de piso. *Mujeres y salud*. https://matriz.net/mys-09/salud/sal_09.html
- Núñez de Cela, J.A. (2018). *Benidorm en cifras 2018*. Benidorm: Ayuntamiento de Benidorm. Recuperado de <https://benidorm.org/es/node/47591>
- Olmos, R. (2016). La recepción de la propaganda política en adolescentes durante un contexto de crisis. *Revista Prisma Social*, 17, 162-183.
- Olmos, R. (2019). Implementación de un currículo a partir de problemas sociales relevantes de la localidad. En M. J. Hortas, A. Dias y N. de Alba, (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.925-934). Lisboa: AUPDCS-ESELX.
- Ortega-Sánchez, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y M. Jara (Coord.), *Contribuciones de Joan Pagès al Desenvolupament de la Didàctica de les Ciències Socials, la Història i la Geografia en Iberoamèrica* (pp.203–214). Comahue: Universidad Nacional del Comahue-UAB. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/196869>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/222/467>
- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 199-209). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extra, 45-67.
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M. y Graell, M. (2014). *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d'ApS*. Barcelona: Universitat de Barcelona/Fundació Jaume Bonfill.
- RESOLUCIÓN de 28 de julio de 2020, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2020-2021. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Valencia, 30 de julio de 2020, núm, 8870, pp.29619-29744.
- Rodríguez, M.A. y Claudino, S. (coords). (2018). *¡Nosotros proponemos! Ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona: Graó.
- Sant, E. (2014). What does political participation mean to Spanish students? *Journal of Social Science Education*, 13, 11–25. doi: <http://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v13-i4-1321>
- Sant, E., Casas, T. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11(2), 35-56. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11076>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. Recuperado de <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/344/0>
- Souto, X. (2018). Los problemas locales en el proceso de globalización. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 93, 7-12.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Traver-Martí, J.A., Moliner, O. y Sales, A.. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 195-206. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

- UGT (2017). *La incidencia de los riesgos ergonómicos y psicosociales en las camareras de pisos*. Recuperado de http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_guiacamarerasdepisos/publication.pdf
- Voss, J. y Wiley, J. (2006). Expertise in History. En K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich y R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp.569-584). Cambridge: Cambridge University Press
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.
- Zimmerman, L.A., Li, M., Moreau, C., Wilopo, S. y Blum, R. (2019). Measuring agency as a dimension of empowerment among young adolescents globally; findings from the Global Early Adolescent Study. *SSM - Population Health*, 8, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100454>